This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

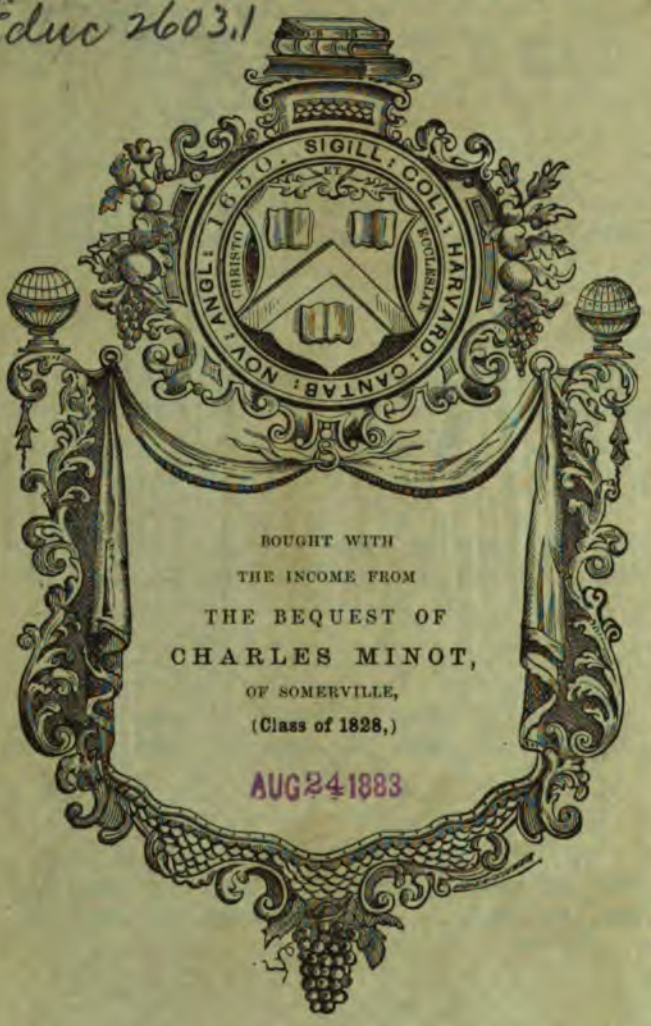
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 2603.1

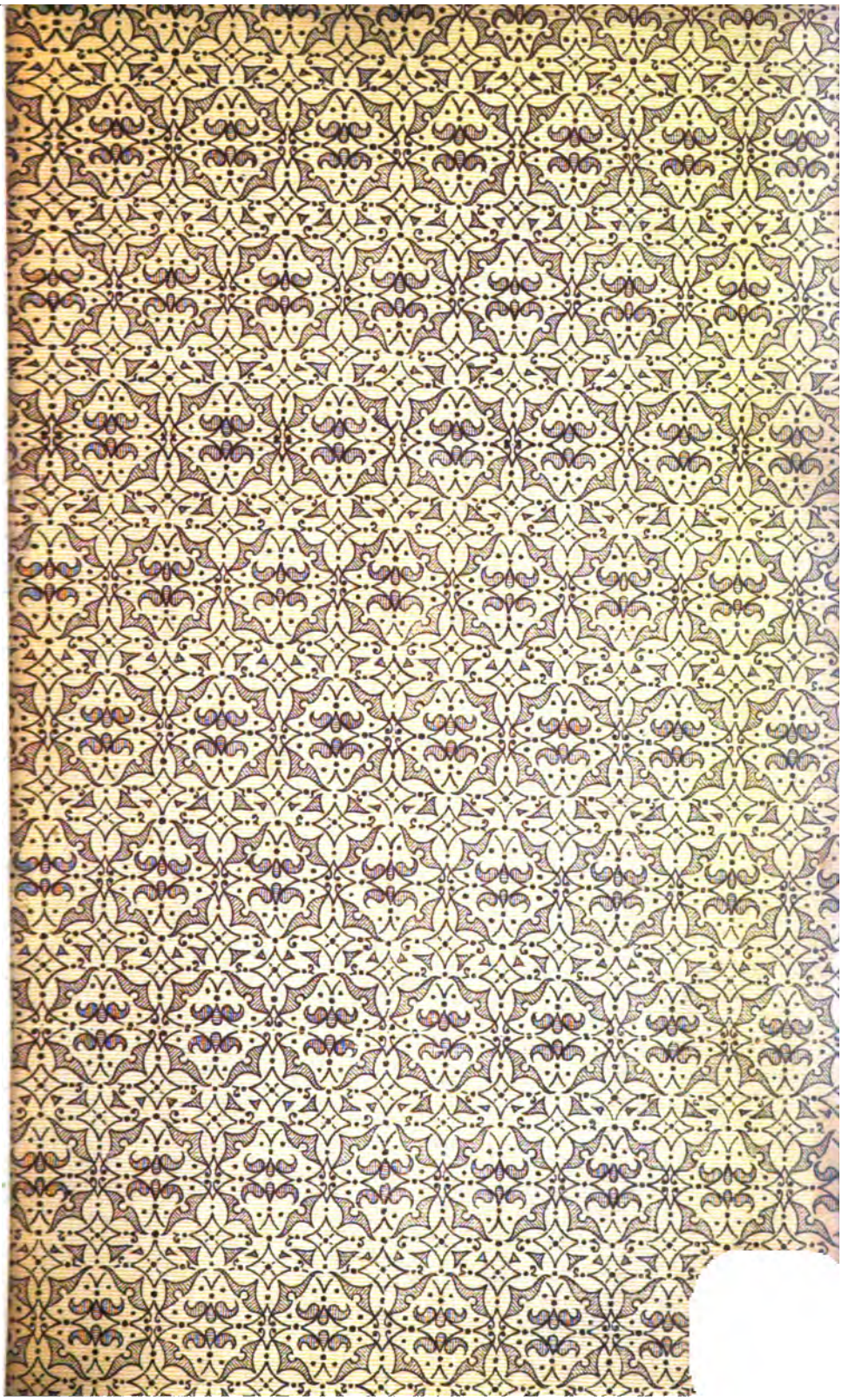


BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
CHARLES MINOT,
OF SOMERVILLE,
(Class of 1828,)

AUG 24 1883

Inhalt.

1. Lindner, G. A. Die pädagogische Hochschule. 1874.
2. Schiller, (K. H.) F. Ueber die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. 1877.
3. Czerny, Josef, und Grabolle, Gottlieb. Der Elementarunterricht und die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten in Deutschland und in der Schweiz. 1879.
4. Schmidt, C. F. Zur Seminarfrage. 1867.
5. Stoy, K. V. Lehrerberuf und Lehrerseminar. 1868.
6. Seyffarth, L. W. Die Seminarien für Volksschullehrer. 1869.
7. Leutz, (W.) F. Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrer-Seminaren. 1870.
8. Nohl, Clemens. Pädagogische Seminarien auf Universitäten. 1876.
9. Schumann, J. C. G. Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. [1877.] (Pädagogische Studien. 14.)
10. Deinhardt, J. H. Beiträge zur Dispositionslehre. 1881.



DIE

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE.

VON

Gustav Adolph
DR. G. A. LINDNER.

WIEN 1874.

ALFRED HÖLDER

ROTHENTHURMSTRASSE 15.

Educ 2603.1

~~VI 1763~~

AUG 24 1883

Minot Fund.

Alle Rechte vorbehalten.

Druck von J. C. Fischer & Comp. Wien.

Es bleibt unstreitig ein erhebender Grundzug in dem vielfach getrübten Bilde unserer politischen Gegenwart, dass mitten in dem Gezänke der Parteien die Fahne der Aufklärung hochgehalten wird, und dass die mächtigen Hilfsquellen des Staates nicht bloss dem Wehrstande, sondern auch dem Lehrstande fliessen. Während die politische Machtfrage wie ein unseliger Erisapfel zwischen den Staatskörpern und Parteien jene Verwirrung heraufbeschwört, in welcher die gemeinsamen höheren Interessen der Menschheit leider nur zu oft zum Schweigen gebracht werden: bleibt es immerhin ein erhebendes Schauspiel, dass die Bestrebungen, die Bildung zu einem Gemeingut der Massen zu machen, ungeschwächt fortdauern; dass die Schule, die lang vernachlässigte, vom Aschenbrödel zum Schosskinde der Regierungen und Parteien avancirt ist.

Dass der Gedanke, die Bildung allgemein zu machen, hiebei im Vordergrunde steht, beweist schon der Umstand, dass die „Volksschule" es ist, welcher zunächst die humanitären Bestrebungen der Gegenwart gelten. In der That ist auch die allgemeine Verbreitung der Bildung über die grosse Masse des Volkes ein Gedanke, der eben unserer Zeit, wie keiner anderen, eigen. Zwar kann man nicht bestreiten, dass die Aufklärung unserer Tage auch in der Richtung der Vertiefung des wissenschaftlichen Geistes und in der Höhe der Forschungsresultate Gewaltiges zu stande gebracht hat: allein viel grösser und bedeutungsvoller sind die Erfolge, welche sie in der Richtung der territorialen Ausbreitung innerhalb der Gesellschaft aufzuweisen hat. Während es früher, wo die Wissenschaft in todten Sprachen redete, nur ein kleiner Generalstab von Männern war, die sich hier um

einen Hof, dort um einen Salon, und anderswo wieder um einen literarischen Heros scharten: hat heutzutage der Schriftsteller, wenn er die Feder zur Hand nimmt, das erhebende Bewusstsein, zu Tausenden und aber Tausenden zu sprechen, die ihn verstehen, die mit ihm in dem gleichen Niveau geistiger Aufklärung stehen. Dieser Trieb unserer Zeit nach Massenaufklärung und Massenbildung ist vollkommen geeignet, der Weltgeschichte neue, ungeahnte Bahnen zu eröffnen. Denn bisher waren es immer nur einzelne, welche gleichsam als Vormünder über die grosse, bildungslose Masse hingestellt, die weltgeschichtliche Bewegung lenkten, ohne dass der Demos seinen Antheil an dem grossen Drama der Weltgeschichte anders, als durch seine elementare Wucht in der Form von revolutionären Katastrophen zu äussern vermocht hätte, mehr zerstörend als schaffend. — Das Drama wird sich gewiss anders gestalten, wenn neben den hervorragenden handelnden Personen nach Art der antiken Tragödie auch der Chor die Bühne betritt, um sich in die Handlung einzumischen, der Chor des nicht mehr unmündigen, des durch Schulbildung zum Selbstbewusstsein gereiften Volkes! —

Wir stehen nicht an, die Reclamirung der Volksschule von Seite des Staates als eine der epochemachendsten Thatsachen unseres Jahrhunderts zu bezeichnen. Die Saat wird eben erst gelegt; lassen wir zwei Jahrzehnte vorübergehen und sie wird üppig und gross in die Halme schiessen. *Chi vivrà, vedrà!*

Vorläufig gilt es, die Saat zu bestellen. Nach einem Jahrhundertelangen Processstreit ist das Besitzrecht des Staates auf den Grund und Boden anerkannt worden; klar und selbstbewusst spricht der §. 17 der Grundrechte das Verdikt in diesem Processstreite aus:

„Dem Staate steht rücksichtlich des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu."

Die Kirche hat ihre Mission beendigt; sie hat sie endigen müssen, nachdem sie in die oppositionelle Linie hinübertre-

tend dem Zeit- und Volksgeiste den Fehdehandschuh hingeworfen hatte . . .

Der Staat mit seinem freien, durch dogmatische Nebel unbeirrten Blicke und mit seiner freien Hand hat das tausendjährige Erbe der Kirche auf dem Boden der Volksschule angetreten; erst sechs Jahre sind seitdem ins Land gegangen und schon eröffnet sich uns allen eine heitere Perspective in die Zukunft des Volksschulwesens.

I.

Wenn wir den Organismus unserer öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten durchmustern, stossen wir auf eine leicht bemerkbare Lücke. Wir meinen die Hochschule der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst.

Fast jedes Specialfach der Bildung setzt seine Bildungsstätten von der Elementarschule bis zur Hochschule fort und spitzt sich in einer Art Universität ad hoc zu. Die alte historische Facultätseintheilung hat längst aufgehört, dem geistigen Bedürfnisse der Gegenwart zu genügen. Die technischen Wissenschaften, der Ackerbau, der Handel, die Nautik, die Musik, die bildenden Künste — sie alle haben ihre Akademien und Hochschulen, in denen das betreffende Fach seine eigenthümliche, von den unmittelbaren Bedürfnissen des täglichen Lebens unbeirrte Vertretung findet. Nur das Erziehungsfach musste bisher einer solchen Vertretung entbehren.

Zwar bestehen an einzelnen Universitäten Lehrkanzeln der Pädagogik; allein es mangelt an einer jeden Veranstaltung, um diese Lehrkanzeln den obersten Zwecken der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst dienstbar zu machen. Es fehlt diesen isolirten Lehrkanzeln jeder lebendige Contakt mit der Schulwelt.

Natürlich! denn die Universität — nach ihren historischen Traditionen eine grüne Insel der Wissenschaft und nahezu ein

Staat im Staate — bietet wenig Anknüpfungspunkte für den unmittelbaren Verkehr mit der Welt des wirklichen Bedürfnisses. Man hat sie zwar bestimmt, dem Staate die Juristen, der Kirche die Theologen, der Menschheit die Aerzte zu liefern; allein alle diese Menschenklassen müssen erst durch ein besonderes Fachwerk von Staatsprüfungen, Probejahren, praktischen Uebungen hindurchgetrieben werden, um dem praktischen Bedürfnisse appretirt zu sein. Die philosophische Facultät selbst ist heutzutage wenig mehr, als eine Durchgangsstätte für den höheren Lehrerdienst — allerdings nur in theoretischer Richtung. Sie ist keine pädagogische Hochschule.

Dass sie es nicht ist, beweist der Ausbildungszustand, in welchem sie die Candidaten des mittleren Lehramtes in den praktischen Lehrdienst hinausschickt. Allen Respect vor der wissenschaftlichen Fachbildung der Lehramtszöglinge für Mittelschulen. Ob Philologe, ob Mathematiker — der angehende Lehrer betritt das Gymnasium mit einem Fond von Gelehrsamkeit, die ihm alle Ehre macht, und der sehr vortheilhaft absticht von der Halbbildung früherer Tage. Allein etwas anderes ist die Fähigkeit, diesen Fond für die Zwecke der Erziehung flüssig zu machen, aus den Silberbarren der geistigen Wissensschätze die kleine Münze der Belehrung, Unterweisung, Erziehung herauszuschlagen. Und da zeigt es sich in vielen Fällen, dass mit dem Wissensschatze nicht zugleich die Kunst gegeben ist, ihn in die gedachte kleine Münze umzuprägen, da man eben das Geschäft dieses Umprägens — Erziehung genannt — an der Universität nicht gelernt hat, sondern es erst an der Mittelschule auf Unkosten der zum Experimentirstoffe gewordenen Jugend lernen muss. Selten wird man bezüglich eines Lehrers der Mittelschule die Klage gehört haben, dass er zu wenig wisse; allein nicht so ganz ungewöhnlich dürfte die Klage sein, dass er im Punkte der Lehr- und Erziehungskunst auf Abwegen sich befinde. Hier finden wir einen Lehrer, der sich in der Rolle des Universitätsprofessors gefällt und docirt, ohne sich zu den Schülern herabzulassen, dort einen

anderen, der die ihm anvertraute Jugend masslos überbürdet, indem er vergisst, dass neben ihm noch 3 bis 4 andere Fachlehrer in der Classe wirken, von denen ein jeder redlich das Seinige verlangt. Man findet andere, die sich um die einfachsten Grundsätze des erziehenden Unterrichtes, als da sind: Anschaulichkeit, Stufenmässigkeit, Nothwendigkeit der Wiederholung des Stoffes nach jeder durchgenommenen Partie u. s. w. gar nicht kümmern, und auch andere, die sich durch Wiedergabe der Worte mittels mechanischen Gedächtnisses seitens des Schülers über die wahren Erfolge ihrer Lehrthätigkeit gerne täuschen lassen. Ich rede hier nicht von gewissenlosen Lehrern, nicht von den Aposteln der Bequemlichkeitstheorie — ich rede von ehrenwerten jungen Männern, welche das richtige Vorgehen beim Unterrichte in ihrer Lehrpraxis, allerdings auf Rechnung der Schüler, erst suchen, weil sie wärend ihrer eigenen Ausbildung zum sicheren Betreten des richtigen Weges nicht angeleitet worden sind.*)

Für diese Jünger der Lehrkunst wäre es besser, wenn ihnen hie und da eine taciteische Leseart, irgend eine organische Säure oder ein Salz, diese oder jene Integrationsformel entfallen wäre — sie jedoch dafür vertrauter wären mit den Grundsätzen der geistigen Hebammenkunst, die ein Sokrates übte, oder mit den Anweisungen, welche ein Amos Commenius und seine Nachfolger als Wegweiser auf dem Gebiete der Lehrkunst uns hinterlassen haben.

II.

Wenn wir uns nach den Ursachen umsehen, warum gerade das Erziehungsfach jener Veranstaltungen bis jetzt entbehre, deren sich der Ackerbau, der Handel, die Musik und die son-

*) Diese Anleitung soll der Candidat durch das Probejahr erhalten, das er nach abgelegter Lehramtsprüfung an einer Mittelschule durchzumachen hat. A. d. R.

stigen Richtungen des öffentlichen Lebens bereits erfreuen, nämlich einer engeren, speciellen Hochschule: so haben wir die Ursache dieser Erscheinung zuvörderst in den landläufigen Meinungen und Ansichten über die Erfordernisse des Erziehungsgeschäftes und über die Beschaffenheit der Erziehungswissenschaft zu suchen.

Um Tischler zu werden, fasst man nicht Holz und Säge an, sondern geht zu einem Meister in die Lehre; jedes Metier, selbst die Kunst, die Menschen todt zu machen und ihre Schöpfungen zu zerstören, die Kriegskunst, wird auf Akademien gelehrt. Zum Lehrer hält sich jeder für befähigt, dem nur einige Kinderköpfe zur Disposition gestellt werden. Für den Lehrerberuf fordert man keine höhere Fachbildung.

Allerdings, wenn der dilettirende Holzkünstler ein Ungethüm von Tisch und Bank zum Vorschein bringt, so ist er des Spottes der Sachverständigen sicher — die Missgriffe des Unterrichtes und der Erziehung dagegen entziehen sich gar oft der Beurtheilung; denn die Misserfolge der Unterweisung werden auf Rechnung der Unfähigkeit und des Unfleisses des Zöglings geschrieben, die Erfolge des Talentes als Producte der Erziehungskunst in Anspruch genommen.

Die eigentliche Erziehung vollends, nämlich die Heranbildung zum Charakter, ist seit jener langen Zeit, wo sie als Domäne der Kirche gehütet ward, fast ein aufgegebener Posten, ein Name ohne Klang geworden, und nicht die Hofmeister und Lehrer, sondern die rauhe Hand des Schicksals ist es, welche hier Charaktere erschafft und dort aus Scharen von Menschenkindern einen formlosen Teig zusammenknettet! Wir wissen, dass diese Hand das Geschäft der Charaktererziehung in letzter Instanz sich nie und nimmer wird entwinden lassen; allein wir können nicht zugeben, dass die Macht der absichtlichen, bewussten Erziehung von Seite der Menschenhand gegenüber den grossen erziehenden Factoren der Natur und der Gesellschaft auf Null herabgesetzt werde. Im Gegentheile, man nehme die Aufgabe der Erziehung, welche die Kirche nach ihrer geschicht-

lichen Mission durch Jahrhunderte führte, und die ihr nun eben in unserer Zeit entfallen ist, in die weltliche Hand; man begnüge sich nicht bloss, den Kopf mit Kenntnissen vollzupropfen, sondern man trachte auch, den ästhetischen Geschmack an die Stelle der natürlichen Rohheit, eine edle, hohe Gesinnung an die Stelle der Opportunitätsweisheit unserer Tage zu setzen, und es wird sich zeigen, dass die Erziehung denn doch eine Macht ist! —

Doch diess nur nebenher; da man uns ja sonst und vielleicht nicht ganz ohne Grund entgegnen könnte, es sei eine Thorheit, gegen den Strom der Zeit selbst mit dem Dampfapparate pädagogischer Hochschulen schwimmen zu wollen. Beschränken wir uns demnach zunächst auf den eigentlichen Unterricht und auf die erziehende Macht, die demselben, abgesehen von allen menschlichen Intentionen, zukommt.

Denn „Unterricht“ und „Erziehung“ lassen sich ja doch strenge genommen nicht scheiden, da die Vorstellungen, die der Unterricht im Kopfe des Zöglinges aufstappelt, dasjenige Material sind, welches nach psychischen Naturgesetzen seine weitere naturgemässe Verarbeitung zu Streben und Wollen, also zu Elementen der Charakterbildung findet, oder doch finden soll. Allerdings ist auch der Fall denkbar, dass dieses Vorstellungs- und Wissensmaterial im Kopfe des Zöglings auf ähnliche Weise aufgehäuft wird, wie die Münzen und Wertpapiere im wohlverschlossenen Schranke des Geizhalses, dass es nämlich eine weitere Verwendung nicht findet. — Und in der That sehen wir uns bei so vielen unserer absolvirten Gymnasiasten vergebeus nach den Charakterfrüchten um, welche die am Gymnasium so reichlich vertretene altclassische Bildung in ihrem Bewusstsein hervorgetrieben haben sollte. Die Aufstappelung todten Wissenscapitals in den Köpfen der Zöglinge ohne nachfolgende Verwertung ist die nächste Folge des Mangels tüchtig pädagogischer Bildung der Lehrer. Um so nothwendiger ist es, eine Institution zu schaffen, welche als höchster Areopag in pädagogischen Dingen diese und ähnliche Fragen vor ihr

Forum zöge und auf die weitere Entwickelung unseres Unterrichts- und Erziehungswesen den ihr gebührenden Einfluss zu nehmen berufen wäre.

Wir wollen die vielen unläugbaren Verdienste, welche sich die pädagogische Presse und die Vereine in dieser Richtung erworben haben, durchaus nicht unterschätzen; können jedoch nicht zugeben, dass diese unter dem Einflusse der Leidenschaften des Tages stehenden Stimmen der Oeffentlichkeit vollkommen ausreichen sollten, wenn es sich darum handelt, Controversen zu entscheiden, die eine ruhige, fachliche Erörterung vom Standpunkte der strengen Wissenschaft erheischen. Die Ansicht muss endlich als eine überwundene erklärt werden, dass jeder, der nur über ein gewisses Mass allgemeiner Bildung und über gewisse Mittel der Dialectik verfügt, zugleich auch schon befähigt und berufen ist, in pädagogisch-didaktischen Dingen das grosse Wort zu führen.

Die Pädagogik ist eine strenge, wenn auch erst werdende Wissenschaft; die Grundpfeiler, auf denen ihr unerschütterlicher Bau vor unseren Augen emporsteigt, sind Psychologie und Logik, also zwei Wissenschaften, so exact, wie irgend eine. Ihr weites Gebiet ist das grosse Reich der Erziehung in dem vielgegliederten Organismus unseres Schulwesens, sowie in den stillen Räumen des Hauses. Hier gilt es, jene Principien zur Geltung zu bringen, die allein die vernünftigen sind, und von deren Beachtung oder Nichtbeachtung das Heil der kommenden Generationen abhängt.

III.

„Zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrercurse (pädagogische Seminarien) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden.“

Also bestimmt der §. 42 des Reichs-Volksschulgesetzes vom 24. Mai 1869, welches Gesetz sich seit seinem Bestande als ein tüchtiger Eckstein unseres einer neuen Zukunft entgegengehenden Volksschulwesens bewährt hat.

Dieser Paragraph harrt noch immer seiner Verwirklichung.

Die Activirung dieses Paragraphen ist jedoch keine leicht anzufassende Arbeit; ja sie wird nahezu unmöglich, wenn man sich nicht entschliesst, dem Wortlaute desselben eine gewisse freiere Deutung zu geben.

Offenbar hat sich der Gesetzgeber eine Institution gedacht, welche in ihrer Anlage und in ihren Zielen über das Mass dessen hinausgeht, was auf einer Lehrerbildungsanstalt geleistet werden kann und soll. Die „umfassendere Ausbildung für den Lehrerberuf", von welcher der Paragraph spricht, ist wohl zu unterscheiden von jener gewöhnlichen Fort- und Weiterbildung, welche kein strebsamer Volksschullehrer vernachlässigen darf, ohne in seinem Berufe zurückzubleiben; denn für diese „Fortbildung der Lehrer" hat ja der Gesetzgeber auf eine besondere Weise vorgesorgt, indem er ihr ein eigenes Capitel, das IV. des Reichsvolksschulgesetzes widmet. Wir werden also nicht irre gehen, wenn wir annehmen, dass jene „umfassendere Ausbildung" des §. 42 eigentlich als höhere Ausbildung zu nehmen ist.

Diese höhere Ausbildung „für den Lehrerberuf" kann sich ferner nicht beziehen auf das Lehramt an den gewöhnlichen Volksschulen, denn für diese muss doch die Lehrerbildungsanstalt die hinreichende Vorbildung geben; sie kann sich nur beziehen zunächst auf das Lehramt an den Lehrerbildungsanstalten selbst, deren Lehrer (Professoren) doch auch nicht vom Himmel fallen oder vom Auslande importirt werden können, sondern bei den hoch gesteigerten Anforderungen, die man gerade an sie in didaktisch-pädagogischer Richtung stellt, irgendwo eine besondere höhere Ausbildung für den Lehrerberuf erhalten haben müssen. — Ferner ist jene höhere Ausbildung erforderlich für jene Stellungen theils im ausübenden, theils im administrativen Volksschuldienste, welchen, wie z. B.

Direction, Bezirks- und Landesschulinspection etc. die Führung der pädagogischen Armee zukömmt. Ob auch die Lehrer an der „Bürgerschule" dieser höheren Ausbildung im Sinne des §. 42 bedürfen, mag vorläufig als eine noch offene Frage dahingestellt bleiben, da man in diesem Augenblicke noch nicht mit Entschiedenheit behaupten kann, welche Wege die „Bürgerschule" in der Zukunft wandeln wird.

Die Mittelschulen kann der Gesetzgeber bei den Bestimmungen des „Volksschul-Gesetzes" nicht im Auge gehabt haben. Da jedoch das Bedürfniss nach einer didaktisch-pädagogischen Fachbildung an diesen Anstalten ein geradezu brennendes ist, so werden wir uns später mit der Frage zu beschäftigen haben, ob nicht unter einem auch für das Bedürfniss diesser Anstalten vorgesorgt werden könnte.

Bis hieher ist alles klar und glatt; die Schwierigkeiten, die wir eingangs erwähnt haben, knüpfen sich an die jetzt nachfolgenden Worte des Paragraphen: „an den Universitäten oder technischen Hochschulen" . . .

Nach diesen Worten sollte die neue Institution nicht selbst eine eigene Hochschsule sein, sondern sich an eine der beiden genannten Hochschulen in jenem Sinne anlehnen, welcher durch das Verhältnisswort „**an**" nahegelegt wird.

Ob diess möglich sein wird?

Es liegen in der That der höchsten Unterrichtsbehörde bereits zwei Entwürfe vor, welche das Verhältniss der zu schaffenden Anstalt „pädagogisches Seminar" genannt, zur eigentlichen Universität — denn von der technischen Hochschule kann man aus naheliegenden Gründen ganz absehen, — regeln.

Die Grundideen dieser Entwürfe sind durch die bestehenden Einrichtungen der Universität gegeben. Der Professor der Pädagogik ist Director des Seminars; die nicht universitätsfähigen Mitglieder des Lehrerstandes, welche dem Seminar als Zöglinge angehören, nehmen an den für sie passenden Vorlesungen der Universität als „ausserordenliche Hörer" nach Art der Pharmaceuten Theil; für die übrigen Vorträge und Uebungen sorgt das

Seminar selbst durch seine internen Einrichtungen. Nach dieser Auffassung wäre das pädagogische Seminar ein Seitenstück des philologischen oder historischen, nur, dass die nicht universitätsfähigen Mitglieder desselben durch einen Kunstgriff in die Universität eingeführt werden müssten.

Das „**an**" wäre gerettet; die Anstalt befindet sich wirklich „an der Universität".

Allein die Thore derselben wollen sich den heranziehenden Jüngern aus den Kreisen der Volksschule nicht recht aufthun; der Pedell herrscht ihnen ein „*odi profanum vulgus et arceo*" entgegen und schlägt unwirsch das Hauptthor der „*alma mater*" zu. Man muss die Jünger zu einem Seiteneingang in die Hörsäle hineinlassen, und dieses — so meinen die Kenner der historischen Universitätseinrichtungen — würde auf die Länge der Zeit nicht gut thun, besonders da man weiss, dass die in analoger Lage befindlichen Pharmaceuten an der Universität nicht besonders gerne gesehen sind.

Man meint auch, dass die hohe und reine Wissenschaft, welche die Universität vertritt, für diese Leute nicht passen werde, dass man sich zu ihnen herablassen müsste und auf diese Weise dem Universitätsberufe ungetreu würde.

Im Principe lässt sich, so lange die Universitäten auf ihrer historischen Basis stehen bleiben, diesen Einwendungen nichts entgegensetzen. Allerdings müssten nach dieser strengen Auffassung auch die verschiedenen „*publica*" und „*practica*", welche die Wissenschaft in populärer Fassung bieten, von dem Universitätskataloge gestrichen werden. Auch könnte die Frage aufgeworfen werden, warum die reichen Mittel der Universität in unserer Zeit, deren Ideen die alte Universitätsverfassung in so vielen Punkten überflügelt haben, nicht dem Lehrstande sollten zugänglich gemacht werden, wie es das „**an**" jenes obcitirten Paragraphen nahezulegen scheint? . . .

Also die Schwierigkeit liegt darin, dass das pädagogische Seminar

1. die höhere (umfassendere) Bildung für den Lehrerberuf der „**Volksschule**“ vermitteln, und

2. dessenungeachtet „**an**“ der Universität sein soll.

Volksschule und Universität erscheinen hier in eine Art Wechselbeziehung gesetzt, welche vom Standpunkte der Traditionen des Universitätslebens als ein „*novum*“ und noch dazu ein unliebsames *novum* angesehen werden dürfte.

Es ist sicher eine missliche Sache, eine neue Classe von Bildungsbedürftigen, welche die zur Aufnahme an die Universität nothwendigen Vorbedingungen nicht besitzen, in dieselbe gleichsam einschmuggeln zu wollen.

Denn, wenn man von dem Bedürfnisse der Candidaten des Lehramtes an Mittelschulen vorläufig absieht, muss man sich allerdings zugestehen, dass die Individuen, für welche das „pädagogische Seminar“ bestimmt sein soll, im Grossen und Ganzen die officielle Vorbedingung zum akademischen Universitätsstudium, nämlich die an einem Gymnasium bestandene Maturitätsprüfung, nicht besitzen, und dass ihnen insbesondere die Kenntniss der classischen Sprachen fehlt, die, wenn nicht bei allen, so doch bei vielen Vorlesungen an der Universität vorausgesetzt wird. Es hängt also die Entscheidung dieser Controverse sehr innig mit der Frage zusammen, ob denn in der That die Maturitätsprüfung an einem Gymnasium der einzige Durchgangspunkt für die Universität sein und bleiben solle, oder ob unter gewissen Umständen auch die absolvirten Zöglinge anderer Arten von Mittelschulen und der ihnen äquiparirenden Lehranstalten (z. B. Lehrer-Bildungsanstalten) den Zutritt zur Universität erhalten sollen. Es ist nicht zu zweifeln, dass diese Frage im liberalen Sinne werde gelöst werden, da die Zeit jeder nicht strenge motivirten Exclusivität ganz und gar abhold ist.*) Allein das „pädagogische Seminar“ kann nicht so lange warten, bis diese Frage ihre Lösung gefunden hat. Die Lehrer-Bildungsanstalten brauchen Lehrer, die pädagogischen Interessen ein Forum.

*) Es sind doch Gründe vorhanden, welche diese Lösung sehr zweifelhaft erscheinen lassen. A. d. R.

Es wird unter diesen Umständen angezeigt sein, auch die andere Seite der Frage ins Auge zu fassen, das „an“ des §. 42. im Sinne einer bloss äusserlichen Anlehnung zu nehmen, so dass das pädagogische Seminar in einer Universitätsstadt seinen Sitz hätte, damit die Zöglinge je nach ihrem individuellen Bildungsbedürfnisse weitere Gelegenheit fänden, über das Mass des im Seminar Gebotenen hinaus die Lücken ihres Wissens und Könnens, sei es auch nur in der Eigenschaft von ausserordentlichen Universitäts-Hörern zu ergänzen und überhaupt an dem Universitätsleben Theil zu nehmen.

Dadurch wird das pädagogische Seminar zu einer selbstständig gegliederten Anstalt, zu einer pädagogischen Hochschule, und kann als solches vermöge seiner inneren Organisation allen Anforderungen gerecht werden, die man an dasselbe stellen wird.

Und hiemit sind wir bei einem Punkte angelangt, welcher unsere volle Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, und wo wir uns abermals vor einer legislatorischen Lücke befinden.

Nirgends finden wir nämlich ausgesprochen, welche Qualification diejenigen nachzuweisen haben, welche das Lehramt an Lehrerbildungs-Anstalten aspiriren.

Für den dringenden Bedarf der Uebergangsperiode musste man die Hauptlehrer eben dort nehmen, wo man sie fand. Für gewöhnlich waren es Candidaten oder Lehrer an Mittelschulen; dazwischen wurden auch gereiftere Männer herangezogen, welche ihre Eignung für das Lehrerbildneramt in irgend einer hervorragenden Stellung innerhalb der Volksschule bewährt haben.

Für die Zukunft wird man wohl darauf verzichten müssen die Hauptlehrer aus dem Stande der Mittelschullehrer zu recrutiren. Denn erstens kann die Qualification für das Lehramt an einer der beiden Mittelschulen nicht als adäquat gelten jener für das Lehramt an Lehrerbildungs-Anstalten, indem dort das fachwissenschaftliche, hier das didaktisch-pädagogische Moment naturgemäss in den Vordergrund der Beurtheilung tritt. — Und zweitens ist auch nicht anzunehmen, dass von Seite der Lehrer

an Mittelschulen eine besondere Bewerbung um Lehrstellen an Lehrerbildungs-Anstalten eintreten werde, indem die Mittelschullehrer an diesen Anstalten, besonders nach der eben im Zuge befindlichen Reorganisirung derselben auf Grund des neuen Statuts ein Plus von Verpflichtungen ohne ein äquivalentes Plus von Vortheilen fänden, ein Umstand, über welchen nur entweder der wirkliche Lehrerberuf, oder die zwingende Nothwendigkeit hinwegsetzt. Man wird also daran denken müssen, die künftigen Hauptlehrer aus dem unmittelbaren Bereiche der Männer der Volksschule, jedoch unter Voraussetzung der entsprechenden wissenschaftlichen Qualification, zu nehmen.

Die Praxis wäre hier also etwa die, das der absolvirte Zögling der Lehrerbildungs-Anstalt auf das Pädagogium übertritt und dort einen Cyclus von theoretisch-praktischen, für seinen künftigen Beruf berechneten Studien durchmacht, welcher dem akademischen Triennium gleich gilt. Dabei wäre allerdings nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr erwünscht, dass auch Abiturienten des Gymnasiums und der Realschule an das Pädagogium überträten, um an demselben die specielle Ausbildung für höhere Stellungen im Volksschuldienste oder für das Lehramt an Lehrerbildungs-Anstalten zu suchen und zu finden.

Endlich könnte es — um eine andere brennende Frage in accessorischer Weise zu lösen — den Candidaten des Lehramtes für Mittelschulen von Seite der Regierung zur Pflicht gemacht werden, zur Erlangung der nöthigen didactisch-pädagogischen Ausbildung, die ihnen die Universität nicht gibt und die ihnen unter den gegebenen Verhältnissen noch vielfach fehlt, einen Cursus am „Pädagogium“ durchzumachen, eventuell nach zurückgelegtem akademischen Triennium durch ein viertes Jahr hindurch das Pädagogium zu frequentiren.

IV.

Nachdem wir im Vorstehenden die Aufgabe des Pädagogiums fixirt haben, dürfte die Feststellung der inneren Organisation desselben keinen besonderen Schwierigkeiten unterliegen.

Nur ein Punkt erübrigt noch, welcher den Gegenstand einer Controverse bilden kann, und über welchen die Ansichten etwas auseinandergehen. Es ist die Frage der „Uebungsschule."

Soll das „Pädagogium" eine eigene „Uebungsschule" gleichsam als pädagogisches Versuchsfeld in sich schliessen? oder kann es einer solchen Anstalt entbehren, indem es die praktische Uebung seiner Zöglinge auf einem anderen Wege anstrebt und durchführt?

Nach der Stellung, die wir für das Pädagogium in Anspruch nehmen, glauben wir diese Frage dahin entscheiden zu dürfen, dass eine eigene interne Uebungsschule für dasselbe nicht nothwendig sei.

Denn diejenige Lehrpraxis, für welche die Uebungsschule ein unentbehrliches Mittel ist, muss bei den Frequentanten der pädagogischen Hochschule bereits vorausgesetzt werden; oder sollte dieses, wie z. B. bei Abiturienten der Mittelschule nicht der Fall sein, so werden Hospitirübungen und Lehrversuche an den in der Universitätsstadt bestehenden entsprechenden Lehranstalten hinreichen, um diese Lehrpraxis den Frequentanten des Pädagogiums beizubringen.

Die Lehrpraxis, um die es sich hier handelt, bezieht sich nämlich mehr auf die Technik des Unterrichtens und Erziehens, d. h. auf die Aneignung der entsprechenden Handgriffe und Vorkehrungen, welche das Metier des Lehrers mit sich führt.

Diese äussere Technik des Unterrichts kann nicht als das eigentliche Ziel des Pädagogiums angesehen werden; diese Technik kann man sich im umfassenden Masse angeeignet haben, ohne dass man Anspruch auf den Titel eines Musterlehrers

hätte. Wie man die Kinder im Schulzimmer in Ordnung hält, wie man sie aufruft, prüft, classificirt, wie man die Amtsbücher der Schule führt u. s. w. — diese und ähnliche Sachen, wenn sie auch mit dem Geiste der Unterrichtanstalt innig zusammenhängen, können doch nicht für diesen Geist selbst genommen werden.

Die Ziele des Pädagogiums liegen höher. Wenn es auch diese kleinen Dinge nach dem vielbewährten Satze: „In den Formen liegt das Wesen" keineswegs vernachlässigt, so müssen seine Veranstaltungen und sein Gesammtwirken doch vornehmlich auf den „Geist des Unterrichtes und der Erziehung," welcher jene Formen beseelt und zeitgemäss ändert, gerichtet sein.

Man besorge nicht, dass unter diesen Umständen der Unterricht an der Anstalt ein blosses Theoretisiren sein werde. Im Gegentheile, wenn einmal die feste theoretische Grundlage gelegt ist, muss das praktische Moment ganz besonders hervorgekehrt werden.

Dieses Practicum wird vor allem die Form eines Conversatoriums und Disputatoriums annehmen, in welchem die schwierigen und strittigen Punkte der Pädagogik, keineswegs in abstracter Weise, sondern unter beständiger Hervorhebung von Einzelfällen aus der wirklichen Schulpraxis einer eingehenden, lebendigen Erörterung unterzogen werden. Die betreffenden Anschauungen hiezu, ohne welche dieses Practicum zu einem hohlen Gerede herabsinken würde, liefern nach Umständen die Hospitierungen, welche an den Lehranstalten der Universitätsstadt von Zeit zu Zeit unternommen und durch pädagogische Excursionen in die nähere und weitere Umgebung an die Sitze mustergiltiger Schulen und besonders belehrender Specialanstalten (Lehranstalten für Nicht-Vollsinnige, für Idioten, für besondere Berufszweige, Fachschulen etc.) nachdrücklich unterstützt werden.

Der Kreis von Anschauungen, welcher durch diese Hospitierungen und Excursionen erworben wird, ist ungleich bedeutender und lehrreicher, als jener, den eine einzige interne

Uebungsschule mit ihren vier bis sechs Lehrern, und wäre sie auch noch so mustergiltig organisirt, bieten kann; denn es handelt sich hiebei gerade darum, verschiedene Lehrindividualitäten in ihrem Wirken unter den eigenthümlichen Umständen der verschiedenen Lehranstalten zu beobachten und die inneren und äusseren Einrichtungen dieser Anstalten zu studiren.

Zu diesem Zwecke müsste jeder Cyclus von Hospitierungen und Excursionen zum Gegenstande einer allseitigen Erörterung im Pädagogium selbst gemacht werden. Die gewonnenen Anschauungen bieten das Material dar, welches im Lichte der Psychologie und Logik betrachtet und allseitig verarbeitet, dazu dienen soll, um die Erziehungs- und Unterrichtslehre nach und nach auf die Höhe einer exacten Wissenschaft zu stellen und die Erziehungskunst auf feste Normen zurückzuführen.

Unter solchen Umständen würde also das „Practicum" des Pädagogiums den Charakter einer „Schulcasuistik" annehmen, welche die mannigfaltigsten Verhältnisse des Schullebens vor ihr Forum zieht, um dieselben vom Standpunkte der bereits gewonnenen pädagogischen Grundsätze in kritischer Weise und in der Form einer lebendigen Conversation zu besprechen.

Wenn der Candidat des Gymnasial-Lehramtes nach absolvirtem akademischen Triennium ein solches Practicum in Verbindung mit den verschiedenen pädagogischen Disciplinen: Psychologie, Logik, Ethik, Geschichte der Pädagogik . . . nur durch ein Jahr durchgemacht hat, so wird er nicht mehr blind in seinen Lehrerberuf eintreten, sondern es wird ihm ein Leichtes werden, sich innerhalb des Probejahres die nöthige Lehrpraxis auf Grundlage der erworbenen Grundsätze anzueignen.

Derjenige aber, der schon auf einer Lehrer-Bildungsanstalt die nöthige theoretisch-praktische Grundlage der Lehr- und Erziehungskunst sich angeeignet hat, oder gar der praktische Schulmann, welcher nach zweijähriger Praxis das Pädagogium aufsucht, um sich weiter zu bilden — sie werden hier eine Fülle der fruchtbarsten Anregungen für ihr Nachdenken finden,

von welchen sie bei der darauf folgenden Rückkehr in die Praxis den erspriesslichsten Gebrauch machen können.

Endlich würde auch die Sache der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts überhaupt den grössten Gewinn schöpfen daraus, dass für die zerstreuten pädagogischen Bestrebungen der Einzelnen, der Vereine, der Lehranstalten, der Presse ein Vereinigungspunkt geschaffen würde, an welchem die pädagogische Bewegung der Gegenwart einen Rückhalt hätte. Die Wissenschaft der Pädagogik würde aufhören, auf die vereinzelten Bestrebungen einzelner Denker angewiesen zu sein und die Aufklärung in pädagogischen Dingen würde sich von den Sitzen der neuen pädagogischen Hochschulen befruchtend über den Gesammtorganismus der Schulen und über alle Einrichtungen der öffentlichen und häuslichen Erziehung verbreiten.

V.

Als Lehrfächer des Pädagogiums denken wir uns folgende:

A. Grundlegende Lehrfächer:

1. Ethik.
2. Psychologie.
3. Logik.
4. Volkswirthschaftslehre.
5. Grundzüge der Aesthetik.

B. Eigentliche Berufsfächer:

1. Allgemeine Pädagogik.
2. Allgemeine Didaktik.
3. Geschichte der Pädagogik auf Grund der allgemeinen Culturgeschichte.
4. Historische Entwickelung der Volksschule und österreichische Volksschulgesetzkunde.

5. Encyclopädie des Unterrichtswesens.

6. Specielle Methodik des Elementarunterrichtes aller Unterrichtszweige, nebst praktischer Anleitung zum Verfahren der Veranschaulichung.

7. Specielle Methodik des Sprachunterrichtes.

8. Specielle Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit praktischer Anleitung zu physikalischen Versuchen, zur Selbstanfertigung einfacher Geräthe und zur Anlegung von naturhistorischen Sammlungen.

9. Specielle Methodik des Unterrichtes in fremden Sprachen.

10. Specielle Methodik des Zeichnens.

11. Musikalische Harmonielehre und specielle Methodik des Musikunterrichtes.

12. Specielle Methodik des Turnens.

13. Methodik des Blinden- und Taubstummenunterrichtes.

14. Ueber Idiotenanstalten und Rettungshäuser.

15. Theorie und Praxis des Kindergartens.

16. Conversatorium über pädagogische Casuistik.

17. Conversatorium über pädagogische Literatur.

18. Gesundheitslehre mit Rücksicht auf Schulen.

Die Nothwendigkeit der meisten der angeführten Lehrfächer dürfte auf den ersten Blick einleuchten; nur bei einigen dürfte ein Wort der Begründung nicht überflüssig erscheinen.

Dass an die Spitze der allgemeinen Lehrfächer die Ethik gestellt wurde, folgt aus demselben Grunde, aus welchem der frühere Usus entstand, die Religion an die Spitze der Lehrgegenstände zu setzen. Theoretisch ergibt es sich aus der Ueberlegung, dass die Erziehung, bevor sie überhaupt Hand an's Werk legt, nothwendigerweise wissen muss, wo sie hinauswill; praktisch folgt dies aus dem Umstande, (dessen Thatsächlichkeit kaum wird hinweggeläugnet werden können) dass die Religion in Folge der confessionellen Streitigkeiten aufgehört hat, den ausschliesslichen Untergrund für die Ueberzeugungen des Einzelnen und der Gesellschaft zu bilden, und

dass es an der Zeit ist, diesen Untergrund in der ewig unerschütterlichen, allen Confessionen gemeinsamen, natürlichen Ethik, zu suchen. Nicht dass wir hier für eine Eliminirung des religiösen Momentes überhaupt plädirten — wir sind im Gegentheile der Meinung, die wir an einem anderen Orte noch ausführlich zu begründen hoffen, dass die Stunde noch lange nicht gekommen ist, wo es der Menschheit als solcher möglich sein wird, in irgend einem wissenschaftlichen Gedankenkreise ein volles Selbstgenügen zu finden, ohne sich in die Mystik des religiösen Gefühlslebens flüchten zu müssen. Allein in der nüchternen, praktischen, durch und durch rationalistischen Zeit, in der wir nun einmal leben, muss die Richtschnur unseres gesammten Wollens und Trachtens dem Gebiete des klaren, nicht jenem des mystischdunklen Bewusstseins um so mehr entlehnt sein, als die Fundamente des auf dem letzteren beruhenden religiösen Vorstellungskreises durch öffentliche Vorgänge der bedenklichsten Art erschüttert sind. Hiezu fügen wir noch die kurze Bemerkung bei, dass die Ethik in der Fassung der Herbart'schen Schule eine inductive Wissenschaft ist, welche auf den einzelnen, evidenten Urtheilen der sittlichen Werthschätzung beruhend, von allen speculativen Constructionen und metaphysischen Voraussetzungen ganz und gar unabhängig erscheint.

Die Aufnahme der Volkswirthschaftslehre unter die allgemeinen grundlegenden Lehrfächer erscheint dadurch begründet, dass die Kenntniss dieser hochwichtigen, im Organismus unseres öffentlichen Unterrichtswesens viel zurückgesetzten Wissenschaft insbesondere jenen unentbehrlich ist, welche die Aufgabe haben, an der Spitze der Culturbestrebungen unseres Jahrhunderts zu stehen. Die Volkswirthschaftslehre bildet überdiess eine in unseren Tagen, wo Geschichte und Statistik den Zusammenhang sinnlicher und sittlicher Zustände unzweifelhaft nachgewiesen hat, eine nothwendige Ergänzung der Ethik, und ist schon von diesem Gesichtspunkte dem Pädagogen im höheren Sinne des Wortes unentbehrlich; denn die Aufgabe der Erziehung ist es, den Zögling nicht nur zum Menschen überhaupt, sondern zum Mitgliede der bürger-

lichen Gesellschaft mit einer genau definirten volkswirthschaftlichen Stellung in derselben heranzubilden *).

Für die Behandlung der Lehrgegenstände seitens der Lehrenden, sowie für die Auswahl unter denselben seitens der Lernenden würden wir das an Hochschulen eingebürgerte Princip der Lehr- und Lernfreiheit in Anspruch nehmen. Das Letztere wäre um so nothwendiger, da das Auditorium des Pädagogiums keine homogene Masse bildet, sondern aus verschiedenen Richtungen herkommend nach verschiedenen Bestimmungen hinstrebt.

Zur Unterstützung des Unterrichtes müssten die nöthigen Kabinete, Laboratorien, Werkstätten, Zeichnungs- und Musiksäle, Gärten etc. eingerichtet werden. Als eine Specialität des Instituts wäre das Museum der Veranschaulichungsmittel zu nennen. Es wäre diess eine Art permanenter Unterrichtsausstellung, ein grosser *Orbis pictus* und Modellsaal zugleich, worin alles anschaulich und handgreiflich zusammengestellt wäre, was da geeignet ist, dem grossen Principe der Anschaulichkeit des Unterrichtes zu dienen. Hieher gehören Rechenmaschinen, Mass- und Gewichtswesen, Zeichnungsmodelle, Lautirapparate und Setzkästen, Diagramme zur Erleichterung des Sprachunterrichtes, Wandtafeln und Modelle zur Veranschaulichung der drei Naturreiche und der Haupterscheinungen innerhalb der menschlichen Gesellschaft — kurz alles dasjenige, was geeignet ist, dem Schüler die Welt abstracter Vorstellungen zu erschliessen und die Auffassung des Unterrichtstoffes zu erleichtern.

Mit dem Museum der Veranschaulichungsmittel stünden Werkstätten für Holz- und Papparbeiten in Verbindung, wo die

*) Damit stimmt die Resolution überein, welche Abg. Baron Walterskirghen in der 44. Sitzung des Abgeordnetenhauses gelegentlich der Budgetdebatte in Antrag gebracht: „Die h. Regierung wird eingeladen, die Aufnahme der Hauptgrundsätze der Volkswirthschaftslehre als Gegenstand in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten in Erwägung zu ziehen." Diese Resolution wurde aber vom Hause über Antrag des Budgetausschusses (Referent Prof. Dr. Eduard Suess) aus dem Grunde abgelehnt, weil man unter unsern Verhältnissen nicht wagen dürfe, den Candidaten einen neuen Lehrgegenstand aufzubürden. A. d. R.

in der Anstalt ausgeheckten Ideen und zwar unter Theilnahme der Zöglinge selbst ihre Verwirklichung fänden. In diesen Werkstätten würden die Zöglinge, die hiefür Sinn haben, in die Lage gesetzt, in ihren späteren Stellungen unabhängig vom Tischler, Drechsler und Buchbinder an der Weiterförderung des Veranschaulichungsprincips zu arbeiten.

VI.

Vielleicht wird man uns einen die Wirklichkeit allzusehr überflügelnden Idealismus vorwerfen, wenn wir in vorstehender Weise für die Schöpfung des „Pädagogiums" in die Schranken traten. Vielleicht wird man einwenden, dass sich die Sachen in der Wirklichkeit anders gestalten werden, als wir sie hier auf dem Papiere schildern.

Es ist nicht in Abrede zu stellen, dass, wie bei jeder organischen Einrichtung, so insbesondere bei einer Institution, die an keine bereits bestehenden Traditionen anknüpft, sondern neue Bahnen zu eröffnen bestimmt ist, der Erfolg im hohen Grade mitbedingt sein werde durch die Persönlichkeiten, denen die Durchführung der neuen Ideen anheimgegeben wird — insbesondere von der Persönlichkeit des Rectors, der an der Spitze der Anstalt stehen wird. Keineswegs jedoch halte ich dafür, dass die hier vorgeschlagene Schöpfung zu einem blossen Experimente herabsinken werde, falls die Durchführung derselben, ohne sich an fremde Vorbilder anzulehnen, mit Berücksichtigung der eigenthümlichen Verhältnisse unseres Vaterlandes in Angriff genommen werden sollte.

Wo bereits so viel geschehen ist, um den öffentlichen Unterricht und die Sache der allgemeinen Aufklärung auf eine neue, ebenso breite als sichere Basis zu stellen, wie in unserem Vaterlande: dort sollte man nicht lange säumen, um den vielverheissenden Bau der Veranstaltungen zur Aufklärung des Volkes durch die Institution einer pädagogischen Hochschule zu

krönen. Ist es doch bereits längst anerkannt, dass die Wehrtüchtigkeit eines Staates und seine Bedeutung im Völkerconcerte nicht allein durch die Fortschritte der Arsenale und durch Vervielfältigung der Kasernen, sondern vor allem durch die Hebung der Bildungsanstalten und Schulen bedingt werde. In dem Gedanken der Aufklärung liegt der einigende Beziehungspunkt für die einander befehdenden politischen und nationalen Parteien der Gegenwart — in dem grossen, über die Tagesfragen weit hinausreichenden Culturinteresse der gemeinschaftliche Kitt für die Verbrüderungen sämmtlicher Schlachtlinien, die unter der Fahne der Ehrlichkeit kämpfen. Denn in der Aufklärung liegt ja die gegenseitige Duldung — und das gegenseitige Verständniss ist gleichbedeutend mit dem Ende des gegenseitigen Hasses nach dem tiefsinnigen Worte der Frau von Staël: „Alles begreifen heisst alles verzeihen!“

VII.

Wenn wir, nach Analogien und Vorbildern uns umsehend, das in vielen Richtungen vorgeschrittene Unterrichtswesen im deutschen Reiche und insbesondere in Preussen ins Auge fassen: so finden wir hier eine sehr belehrende Musterkarte von Einrichtungen für die höhere Lehrerbildung.

Da in Preussen die Culturbewegung überhaupt, und die Entwicklung des Organismus der Bildungsanstalten insbesondere älteren Datums ist, als bei uns: so erwächst uns hieraus der eigenthümliche Vortheil, dass wir bei unseren organischen Einrichtungen auf dem Gebiete des Schulwesens die Geschichte jener Entwickelung zu Rathe ziehen und die Früchte derselben einheimsen können, ohne die verschiedenen Phasen dieser Entwickelung erst durchmachen zu müssen.

In Preussen sind unter dem 15. October 1872 „allgemeine Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ *) im Verordnungswege erlassen worden, wodurch in den Organismus der Volksschule und der Lehrerbildung eine gewisse Einheitlichkeit gebracht werden soll, wobei jedoch den verschiedenen historisch entstandenen Arten von Stadt-, Bürger-, Mittel-, Rector- und anderen Schulen, sowie den zum Lehramte an denselben führenden Bildungswegen und Prüfungen Rechnung getragen werden musste.

Von diesen an die Stelle des früheren Regulativs vom 3. October 1854 tretenden „allgemeinen Bestimmungen“ werden jedoch die verschiedenen in Preussen bestandenen und noch bestehenden Einrichtungen zur Ausbildung für das höhere Lehramt keineswegs berührt.

Diese letzteren Einrichtungen, die uns hier vorzugsweise interessiren, tragen noch den alten historischen Charakter an sich, welcher von Provinz zu Provinz, von Universität zu Universität wechselt und die Signatur jener noch nicht gar so lange überwundenen Periode an sich trägt, wo sich die Verbesserungen des öffentlichen Unterrichtswesens weniger an Gesetzgebungs- und Regierungsacte, als an die locale Wirksamkeit einzelner Schulmänner, Corporationen und Gemeinden knüpften.

So wie es Thorheit wäre, eine oder die andere dieser Einrichtungen copieren zu wollen, so lehrreich ist es, diesen Versuchen der Erzielung einer höheren didaktisch-pädagogischen Bildung einiges Studium zu widmen und an jene derselben anzuknüpfen, welche für uns die passendsten sind.

Ein Präjudiz für die eine oder andere Anschauung kann übrigens in diesen zur Zeit bestehenden Institutionen nicht liegen, da in denselben je nach Zeit, Ort und Umständen die verschiedensten Grundanschauungen über das Wesen der höheren Lehrerbildung zum Ausdrucke gelangen.

---

*) Keller: Deutsche Gesetzsammlung. 1., Nr. 6 und 7.

Im Grossen und Ganzen müssen wir hervorheben, dass sich diese sogenannten „pädagogischen Seminare“ an die Universität nicht anlehnen, sondern in Verbindung mit Gymnasien stehen, an denen die Zöglinge als Hilfskräfte praktischen Unterricht unter Aufsicht bewährter Musterlehrer erhalten; dass sie die fachwissenschaftliche Bildung der Zöglinge, deren Anzahl eine sehr beschränkte ist, indem sie zwischen vier und zwölf schwankt, neben der eigentlich pädagogischen Schulung nachdrücklich betonen, und dass sie fast ausschliesslich für Candidaten des Lehramtes für Mittelschulen (im österreichischen Sinne) berechnet sind.

Wir haben hier die preussischen „pädagogischen Seminare für gelehrte Schulen“ im Auge, wie sie zu Königsberg, Berlin, Stettin, Breslau und Halle a. S. bestehen.

Um die Einrichtungen dieser Institutionen kennen zu lernen, wollen wir eine derselben in näheren Betracht ziehen. Es möge uns hiezu das seit dem Jahre 1787 in Berlin bestehende „pädagogische Seminar für gelehrte Schulen“ dienen, welches nach dem im Jahre 1867 erfolgten Ableben A. Böckh's unter Bonitz' Leitung steht und durch das Statut vom Jahre 1869 eine neue Organisation erfahren hat.

Diese Anstalt lehnt sich an das Gymnasium zum grauen Kloster an, an welchem Prof. Bonitz seit seiner Abberufung aus Oesterreich als Director wirkt. Sie ist für zehn Zöglinge berechnet, welche, nachdem sie die wissenschaftliche Prüfung für das höhere Lehramt bestanden haben, den Uebergang in die Lehrpraxis durch diese Anstalt nehmen. Diese Zöglinge beziehen Stipendien von 200, beziehungsweise 150 Thalern, haben dagegen die Verpflichtung, an einer höheren Lehranstalt Berlins unentgeltlichen Unterricht im Ausmasse von sechs wöchentlichen Stunden zu ertheilen. Die pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung wird diesen Zöglingen, wenn man sie so nennen darf, in der Form von „Versammlungen“ ertheilt, die der Seminardirector in je vierzehn Tagen in der Dauer von zwei Stunden

mit ihnen abhält, und wobei neben anderen didaktisch-pädagogischen Fragen die wissenschaftliche Abhandlung zur Discussion gelangt, die jeder Seminarist einmal im Jahre einzureichen hat. Die Dauer der Mitgliedschaft kann sich bis auf drei Jahre erstrecken.

Man wird in der soeben skizzirten Einrichtung eines derartigen Seminars eher eine, übrigens sehr zweckmässig eingerichtete Form des „Probejahrs", als eine Institution erblicken, die des klangvollen Namens: „pädagogisches Seminar" würdig wäre. Verglichen mit unserem „Probejahr", nach welchem Lehramtscandidaten nach Erlangung einer rein fachwissenschaftlichen Ausbildung an das nächst beste Gymnasium abgesetzt werden, um als „Professoren" aufzutreten — involvirt die gedachte Einrichtung allerdings einen auf der Hand liegenden Fortschritt, und es ist nicht zu bezweifeln, dass eine Anstalt, in welcher ein Bonitz an der Spitze steht, dieser ihrer Aufgabe für die ihr zugewiesenen zehn Candidaten auch vollkommen gerecht werde. *)

---

*) Bonitz äusserte sich schon 1863 über pädagogische Seminare im Vereine „Mittelschule" bei Gelegenheit eines Vortrages „über Pädagogik für Mittelschulen" von Director Moriz Rodler in folgender Weise: „Wenn man nun den Antrag stellt, es möchten in Oesterreich ausser den für verschiedene Unterrichtsgebiete an den meisten Universitäten bestehenden Fachseminarien pädagogische Seminare gegründet werden, so ist zunächst gewiss die Thatsache nicht zu übersehen, noch zu unterschätzen, dass ausserhalb Oesterreichs in denjenigen Ländern Deutschlands, welche der tüchtigen Entwickelung der Mittelschulen seit Jahrzehnten eine erfolgreiche Pflege widmen, Fachseminare an den Universitäten (besonders philologische, entsprechend der vorzugsweisen Betonung des philologischen Unterrichtes an Gymnasien) in anerkannter Wirksamkeit bestehen, dagegen von pädagogischen Seminarien für Mittelschulen sich durchaus nicht das gleiche aussprechen lässt. Der Vortragende hat zwar die Namen Berlin, Stettin, Breslau angeführt und hätte Göttingen noch hinzufügen können; aber bei näherer Bekanntschaft mit der Einrichtung und der Wirksamkeit dieser Institute würde er schwerlich ihre Anführung als ein Gewicht in die Wagschale seines Antrages geglaubt haben legen zu sollen. — Diese unbestreitbare Thatsache erklärt sich vollständig aus den eigenthümlichen

Die Einrichtung des „Probejahrs", wie sie in Preussen nach der Institution der „pädagogischen Seminare" besteht und durch besondere Verordnung geregelt ist, hat bei uns aus dem nahe liegenden Grunde nicht Eingang finden können, weil bei dem in der Geschichte des öffentlichen Unterrichtswesens beispiellos dastehenden, annoch fortdauernden Verbrauche von Lehr-

Schwierigkeiten eines solchen Institutes. Man denkt bei einem pädagogischen Seminar nicht an ein blosses Anhören von Vorträgen eines Professors über Pädagogik und Didaktik, — solche hat jede Universität darzubieten —, sondern zugleich an Uebungen in pädagogischer und didaktischer Thätigkeit, wenigstens oder vorzugsweise in der letzteren. Aber mit dem Unterrichte kann und darf man nicht Comödie spielen, indem etwa die eignen Commilitonen die Rolle der Schüler übernähmen; unterrichten kann man nur wirkliche Schüler. Also ein pädagogisches Seminar muss eine ihm angehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat; der Director des Seminars muss zugleich Director der Schule sein, denn die getheilte Herrschaft zwischen einem Schuldirector und einem Seminardirector ist mit den seltensten Ausnahmen das sicherste Mittel zum Ruine der Schule; und endlich: diese Schule muss, trotzdem dass Anfänger im Unterrichte und zu dem Zwecke, um das Unterrichten erst zu lernen, darin hauptsächlich thätig sind, das Vertrauen des Publicums geniessen, sonst werden in sie nur Knaben geschickt, an denen die Kunst des Unterrichtens, zu lernen und zu lehren eine vergebliche Anstrengung wäre. Diese Bedingungen, die nicht willkürlich ersonnen oder gesteigert, sondern durch die Natur der Sache selbst gegeben sind, zeigen sich thatsächlich in zweierlei Art von Fällen erfüllt. Einerseits, der Director einer Mittelschule übt auf die gesammte Haltung seiner Anstalt einen so segensreichen Einfluss, dass sie hierdurch für neu eintretende Lehrer ein pädagogisch-didaktisches Seminar wird, und an ihr einige Zeit gewirkt und die Billigung des Directors erfahren zu haben zur grössten Empfehlung gereicht; in dieser Weise hat zu Anfange dieses Jahrhunderts Bernhardi an einem Berliner Gymnasium gewirkt. Anderseits, ein Universitätslehrer erweckt für die Aufgabe der Didaktik und Pädagogik, für die Mittel zu ihrer Lösung ein so eindringendes und andauerndes Interesse, dass das Bedürfniss entsteht, diesem Streben selbst durch praktische Uebungen, durch Herstellung einer, auf das persönliche Vertrauen zu dem Professor basierten Privatschule Nahrung zu geben; in dieser Weise hat um Lebende wissentlich zu übergehen, Herbart eine Zeit lang in Königsberg zur pädagogisch-didaktischen Bildung von Lehrern beigetragen. In Fällen dieser beiden Arten haben wir wirkliche pädagogische Seminarien,

kräften für Mittelschulen nur auf die Bedürfnisse der Anstalten selbst, nicht auf jene der Lehramtscandidaten Rücksicht genommen werden konnte. So kam es und kommt es noch immer vor, dass Lehramtscandidaten, mit oder ohne Lehramtsprüfung nach kaum vollendeten Studien als Supplenten mit der vollen Lehrverpflichtung eines ordentlichen Lehrers angestellt wurden und werden. Ueber die Frage ihrer praktischen Befähigung musste vorläufig ganz abgesehen werden, da die Noth bekanntlich kein Gebot kennt.

Es ist jedoch kein Zweifel, dass, sobald die Heranbildung von Lehramtscandidaten an Hochschulen mit der Nachfrage nach denselben von Seite der Mittelschulen in irgend ein Gleichgewicht gekommen sein wird: die Frage nach der didaktisch-pädagogischen Befähigung der Anzustellenden eine praktische Bedeutung annehmen werde.

Hiebei wird man entweder, dem preussischen Vorbilde sich anschliessend, eine Menge kleiner „Probejahr-Anstalten" an Gymnasien und Realschulen errichten, oder aber die Candidaten des Lehramtes an die im Sinne unseres Vorschlages zu errichtenden „pädagogischen Hochschulen", deren es im ganzen Reiche mit Rücksicht auf die Vielheit der Nationalitäten zwei bis drei geben kann, verweisen.

Für den ersteren Fall sprechen keine Gründe. Die preussischen „pädagogischen Seminare" sind Miniaturanstalten für 6—12 Zöglinge, angelegt mit einem jährlichen Gesammtaufwande von 1000 bis 3000 Thalern, ohne besondere Veranstaltungen,

---

ohne deren officiellen Namen; sie hängen ausschliesslich an der Bedeutung einer bestimmten Persönlichkeit und lassen sich nicht über dieselbe hinaus fortsetzen; sie bedürfen einer Autorisation durch officielle Namen und Einrichtungen nicht. Aber anderseits, wo man sie durch derlei Mittel glaubt herstellen zu sollen und zu können, wird man vielmehr einen schädlichen Mechanismus und pädagogische Klugrednerei pflegen, als wirklich tüchtige Lehrer bilden." (Z. f. ö. G. 1863.) Stimmen die Ansichten dieses gefeierten Schulmannes auch nicht durchweg mit denen des Herrn Verfassers, so sind sie doch von so grossem Interesse, dass sie in einer Debatte über päd. Sem. nicht übergangen werden dürfen. A. d. R.

ja ohne besondere Lehrkräfte, in ihrem Sein und Wirken ganz und gar abhängig von dem Director, weshalb auch die Geschichte dieser Lehranstalten mit den Biographien ihrer Directoren in untrennbarer Verbindung steht; es sind dies Anstalten, welche, keineswegs im Stile der Gegenwart und Zukunft angelegt, sondern vielmehr Vermächtnisse einer für Unterrichtszwecke sehr haushälterischen Zeit sind, und welche ihre Begründung keineswegs der Munificenz des Staates, sondern der privaten Wirksamkeit dieses oder jenes Schulmannes verdanken. So wie die berühmten und in der Geschichte des Schulwesens gefeierten Francke'schen Anstalten in Halle eine Schöpfung des schlichten Mannes sind, dessen Namen sie noch heute tragen: so ist das pädagogische Seminar zu Königsberg eine Schöpfung Herbarts zu nennen, wenn ihm auch die damalige Regierung 200 Thaler hiefür bewilligte.

Wollte man daher bei uns dem Bedürfniss nach einer höheren Ausbildung für den Lehrerberuf durch ein System von derlei Miniaturanstalten Rechnung tragen: so würde man sich der Gefahr aussetzen, eine Institution zu copieren, an welche der mächtige Nachbarstaat ohne Zweifel selbst über kurz oder lang Hand anlegen wird, um sie im Sinne der Gegenwart zu reformiren.

Denn die Ziele, welche die Gegenwart dem öffentlichen Unterrichte heutzutage setzt, sind von der Art, dass sie nur durch wohlorganisirte und mit allen nothwendigen Behelfen reich ausgestattete Anstalten angestrebt und erreicht werden können.

VIII.

Wenn wir jedoch von den Vorbildern des älteren Culturstaates lernen wollen, so mögen wir es beachten, dass die „pädagogischen Seminare" keineswegs den Universitäten nach Art der philologischen oder historischen, als integrirende Bestandtheile eingefügt sind, sondern dass sie den Charakter

selbstständiger Institute an sich tragen, deren Zöglinge zur Aneignung der praktischen Lehrfertigkeit an die in der betreffenden Seminarstadt stationirten Lehranstalten gewiesen werden, wie wir es für unsere „pädagogische Hochschule“ in Aussicht genommen haben.

Das pädagogische Seminar zu Königsberg ist zur Zeit Herbart's noch in Verbindung mit der Universität gestanden, wurde jedoch nach seiner Reorganisirung im Jahre 1861 von diesem Verbande getrennt. Von den übrigen Seminaren sind nur die in Halle und in Göttingen mit der Universität in einem gewissen, wenn auch nicht organischen Connexe.

Die Mittel, durch welche die deutschen pädagogischen Seminare ihren Zweck zu erreichen suchen, wären auch bei den neuen Einrichtungen in unserem Vaterlande beizubehalten. Diese Mittel sind: Hospitierungen, Lehrversuche, schriftliche Seminararbeiten, Berichte über Erscheinungen der pädagogischen Literatur, Disputationen über praktische Schulthemata. Daneben wären jedoch Veranstaltungen zu treffen, welche den erweiterten Anforderungen an eine Akademie der Lehrkunst entsprechen.

Zu diesem Zwecke wird es nöthig werden, sowohl einzelne, für die didaktische Ausbildung besonders bezeichnete Lehrvorträge, als auch besondere praktische Uebungen im Seminare selbst einzuführen und der Anstalt dadurch eine gewisse Geschlossenheit und Vollendung zu geben.

Denn der Unterschied zwischen der Anstalt, deren Grundidee wir im vorstehenden Abrisse skizzirten und den pädagogischen Seminaren an den verschiedenen preussischen Universitäten besteht ja darin, dass wir die Volksschule als breite Unterlage der allgemeinen Bildung des Volkes im Auge haben und nur in zweiter Linie auf die Mittelschule reflectiren, während die pädagogischen Seminare Deutschlands nur das Bedürfniss des Nachwuchses für die gelehrten Anstalten im Auge haben und überhaupt nur Nothbehelfe sind, die auch diesem Bedürfnisse nur unvollständig genügen können.

Das im Jahre 1864 erschienene Quellenwerk: „Das höhere Schulwesen in Preussen“ von Dr. L. Wiese lässt sich über diesen Punkt also vernehmen:

„Zahl und Ausdehnung der pädagogischen Seminare steht ausser allem Verhältnisse zu dem thatsächlich vorhandenen und immer wachsenden Bedürfnisse hinlänglich gebildeter Lehrer. Es kommt darauf an, Veranstaltungen zu treffen, dass diejenigen jungen Männer, welche sich vorher ausschliesslich mit ihrer wissenschaftlichen Vorbereitung beschäftiget haben, in denen aber der Lehrersinn und das Verständniss für die Bedeutung ihres Berufes noch nicht geweckt ist, auf geeignete Weise in das Lehramt eingeführt und über seine Anforderungen orientirt werden, ehe die ganze Schwere derselben ihnen auferlegt wird. Nicht alle sind von Hause aus so lehrhaft, dass sie des Beistandes der Erfahrung entbehren könnten; und ebensowenig kann es in allen Fällen gutgeheissen werden, dass der junge Lehrer lediglich das Verfahren wiederholt, nach welchem er selber auf der Schule unterrichtet worden ist.“ *)

Dass dieser Zweck durch die Institution des „Probejahres“ nicht erreicht werde, sucht der sachkundige Verfasser des obgenannten Quellenwerkes durch den Umstand zu erklären, dass der Erfolg des „Probejahres“ wesentlich durch die Persönlichkeit des Directors bedingt werde und insbesondere von seiner Neigung und Fähigkeit abhänge, die Candidaten in den Lehrerberuf einzuführen. Beides ist jedoch nur mit geringer Sicherheit an Anstalten zu erwarten, welche ein von der Aufgabe des pädagogischen Seminars verschiedenes Ziel als ihre eigentliche Bestimmung ansehen und sich daher nur nebenbei mit der didaktischen Ausbildung der Lehramtscandidaten beschäftigen können. Mit Recht weist der Verfasser auf die Vielbeschäftigtheit der Directoren besonders in grösseren Städten hin, nach welchen sich die Lehramtscandidaten, getrieben durch Rücksichten der leichteren Subsistenz, mit besonderer Vorliebe wenden.

*) Wiese: Höheres Schulwesen. I., S. 528.

Von diesem Gesichtspunkte aus erschien schon damals die Einrichtung „fest geordneter und dotirter Seminarinstitute“ für nothwendig, nur wurde ihre Durchführung „wegen der erforderlichen bedeutenden Geldmittel“ als schwierig bezeichnet — eine Schwierigkeit, welche nach den Errungenschaften der jüngsten Zeit kaum als eine unbesiegbare erklärt werden dürfte.

Wenn die Pädagogien Preussens den Ueberlieferungen der Vergangenheit folgend, vorzugsweise für das Lehramt an gelehrten Schulen vorbereiten: so fehlt es doch nicht ganz an Anstalten, welche die Ausbildung der Lehrer für höhere Volksschulen (Bürgerschulen und Mittelschulen im preussischen Sinne) im Auge behalten. So ist das pädagogische Seminar in Stettin durch königliche Verordnung vom 30. December 1804 „zur Bildung der Lehrer gelehrter, Mittel- und niederer Bürgerschulen für ganz Pommern“ errichtet. Die Seminaristen werden für ihre praktische Ausbildung theils an die Gymnasien, theils an die Volksschulen gewiesen. Diesem Zwecke gemäss wurde die Anstalt in zwei Abtheilungen, für höhere und niedere Schulen geschieden. Im Jahre 1844 erfolgte eine Reorganisation dieser Anstalt als eines „Seminariums für gelehrte und Bürgerschulen“.

IX.

Einen höheren, über das unmittelbare praktische Bedürfniss hinausreichenden Zweck, wie er etwa auch unserer „pädagogischen Hochschule“ vorgesetzt worden ist, verfolgt, allerdings nur im kleinen, das im Jahre 1843 vom Prof. Thaulow als Privatinstitut gegründete und mit der Universität verbundene pädagogische Seminar in Kiel. Nach §. 1 der Statuten ist dieses Seminar „zur Förderung eines wissenschaftlichen Studiums der Pädagogik, sowie zur grün-

licheren Vorbereitung und Ausbildung in der Erziehungskunst für diejenigen Studierenden, welche sich zunächst dem Lehrfach widmen wollen, unter Leitung des Professors der Pädagogik errichtet.“ Die Uebungen der Seminaristen, welche bei ihrem Eintritte eine gewisse philosophische Vorbildung bereits erworben und sich mit Pädagogik und deren Geschichte beschäftigt haben sollen, finden in zwei bis vier wöchentlichen Stunden statt. „Nach aufgegebenen oder frei gewählten Thematen sind schriftliche Arbeiten von den Mitgliedern des Seminars anzufertigen, dieselben rechtzeitig bei dem Director einzureichen, von ihm unter den übrigen Theilnehmern in Circulation zu setzen; demnächst im Seminar vorzutragen und einer Kritik, wie einer gemeinschaftlichen Erörterung zu unterziehen; auch sind pädagogische und didaktische Aufgaben in freien Vorträgen zu behandeln, praktische, pädagogische Fälle, sowie die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur zu besprechen und praktische Uebungen in der Lehrmethode anzustellen.“ Es ist dies so ziemlich alles Dasjenige, was wir für die „pädagogische Hochschule“ nach der praktischen Richtung hin in Anspruch genommen haben. Nur verlangen wir, weil unsere Hochschule nicht allein für Universitätsstudierende, sondern in erster Linie für Männer des Volksschulberufes da ist, dass die allgemeine philosophische Bildung, welche das Kieler Seminar bei seinen Zöglingen voraussetzt, an dem Institute selbst in den für die höhere Erziehungskunst massgebenden Richtungen vermittelt werde, und dass das ganze Institut mit jener Munificenz ausgestattet werde, die man bei der Schöpfung eines Privatmannes allerdings nicht erwarten kann. —

Einen noch entschiedeneren Schritt zur höheren didaktisch-pädagogischen Ausbildung der Candidaten des Lehramtes an Volksschulen hat in jüngster Zeit die sächsische Regierung gethan, indem sie ein eigenes pädagogisches Seminar an der Universität zu Leipzig eröffnete und dasselbe neben den eigentlichen Universitäts-Studierenden zugleich auch Männern

der eigentlichen Volksschule zugänglich machte. Durch diese Einrichtung wird es jungen, strebsamen Männern, denen die Dorfschule zu eng ist, weil sie das Zeug zu einem Amos Comenius oder Pestalozzi in sich fühlen, die Möglichkeit eröffnet, ihre Kräfte im Dienste des allgemeinen Wohles in productiverer Weise zu verwerthen. Dadurch wird aber auch von dem Berufe des Volksschullehrers jenes Stigma der geistigen Stagnation hinweggenommen, welches heutzutage so manchen geistig begabten Mann von diesem Berufe abschreckt, indem er über dem Eingange in das ländliche Schulhaus die traurigen Worte zu erblicken vermeint: „*Lasciate ogni speranza, voi, ch'entrate!*“

Wenn wir überhaupt die unter dem Namen der „Seminare“ in Preussen seit längerer Zeit bestehenden Universitätseinrichtungen betrachten, so finden wir, dass diejenigen unter ihnen, welche, wie die philologischen, historischen, mathematischen, eine grössere Vertiefung in ein besonders wissenschaftliches Fach sich zum Ziele gesetzt haben, vortrefflich gedeihen, weshalb sie auch anderwärts, insbesondere bei uns in Oesterreich, mehrfache Nachahmung gefunden haben — dass dagegen die eigentlichen „pädagogischen Seminare“ als Akademien der Lehrkunst an den Universitäten keinen besonders günstigen Boden gefunden haben. Diese Erscheinung ist leicht begreiflich. Die „Pädagogik als Wissenschaft“ konnte sich bis auf die jüngste Zeit nicht diejenige Stellung erringen, welche den exacten Wissenschaften einerseits, der Alterthumskunde andererseits zu eigen ist. Ist doch die Psychologie selbst, deren edelstes Reis eben die Pädagogik darstellt, erst in der neuesten Zeit zur Höhe einer exacten Wissenschaft gediehen. Da nun die Pädagogik in halbvergangener Zeit wenig mehr war, als eine Collection wohlgemeinter, der Praxis abgelauschter und abgeguckter Rathschläge zur Unterweisung der Kinder — so konnten die pädagogischen Lehrstühle an Universitäten, wenn sie überhaupt bestanden, auf selbstthätige Forscher wenig Anziehungskraft ausüben, und die Geschichte der Pädagogik be-

stätigt es klar, dass die bisherigen Reformatoren der Erziehungskunst nicht aus der Universität, sondern aus der Schule hervorgegangen sind. Amos Comenius kommt mit dem sechzehnten Lebensjahre in die Lateinschule und ist reif genug, um über die Verkehrtheiten derselben nachzusinnen; Bernhard Basedow zeigt weder am Gymnasium zu Hamburg noch an der Universität zu Leipzig einen besonderen Eifer, sondern wird als Hofmeister eines Geheimrathes dazu geführt, eine neue Methode zur Erlernung fremder Sprachen zu erfinden, und nachdem er den „Emil" gelesen, sich für die Reform des Unterrichtswesens zu begeistern. Und Pestalozzi schwankt zwischen Theologie und Juristerei herum, bis sich ihm im Umgange mit dem Volke das Geheimniss seines Lebensberufes ankündigt!

Darum kann die „Hochschule der Pädagogik" ihren Contact mit den Kreisen der Schule und des Lebens nicht aufgeben, wenn es auch wahr ist, dass die Psychologie von Heute ihr einen ganz anderen Boden schafft und eine ganz andere Perspective eröffnet, als zu den Zeiten eines Komenský oder eines Basedow, wo sie auf die rohe Empirie hingewiesen war, und dass wir nicht mehr ferne stehen jener Zeit, wo die Pädagogik ihre Stellung unter den exacten Wissenschaften einnehmen und die Aufmerksamkeit nicht allein der Hofmeister und Mütter, sondern auch der Volkswirthe und Staatsmänner in Anspruch nehmen wird.

Anhang.

Wir können nicht umhin, an dieser Stelle der „Enquête" zu gedenken, welche sich in Folge Einladungsschreibens Sr. Excellenz des Herrn Unterrichtsministers Dr. v. Stremayr vom 2. Februar 1871 mit der Frage der pädagogischen Seminare in Wien (unter dem Vorsitze des nachmaligen Unterrichtsministers Josef Jireček) beschäftigte, und an welcher sich die Universitäts-Professoren Miklosich, Vogt, Stoy, Ziller, Masius,

Zimmermann, ferner die Hof- und Ministerialräthe Ehrhardt, Ficker und von Hermann, Sectionschef von Czedik, Landes-Schulinspector Czerkawský, sowie die Directoren Dittes und Hochegger betheiligten.*) Obwol diese Verhandlungen zu keinem positiven Resultate geführt haben, behalten sie als Aeusserungen pädagogischer Autoritäten nichtsdestoweniger ihren Werth.

Es wurden der Enquête damals drei Fragen vorgelegt:

1. Ist im Interesse der Heranbildung von Candidaten für Mittelschulen die Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten nothwendig oder wünschenswerth?

2. Kann im bejahenden Falle an solchen Seminaren der Zweck einer umfassenden Ausbildung für den Beruf der Lehrer an Volksschulen gleichzeitig angestrebt und erreicht werden?

3. Welche Anforderungen sind im Falle der Bejahung beider Fragen an solche Seminare zu stellen? a) In Betreff der Theilnahme; b) In Betreff des Unterrichtsstoffes.

Schon aus dieser Fragestellung ist ersichtlich, dass der Stand der Verhandlung von damals der gegenwärtig in's Auge gefassten Formulirung dieser Frage nicht entspricht.

Denn damals handelte es sich in erster Linie um die pädagogische Ausbildung der Candidaten des höheren Lehramtes, während wir hier zunächst die höhere Ausbildung für den Lehrerberuf an Volksschulen im Sinne des §. 42 des R.-V.-G. vom 14. Mai 1869 in's Auge fassen. Ferner wurde damals nur die eine Alternative der Lösung in Betracht gezogen, welche die „pädagogischen Seminare an Universitäten" zum Gegenstande hat, während wir, getrieben von der selbst durch die Ergebnisse jener Enquête bestätigten Unmöglichkeit der Lösung der vorliegenden Frage im Sinne des ersteren Falles jener Alternative eine selbstständige Institution als „pädagogische Hochschule" in den Kreis unserer Erwägungen gezogen haben.

Zwar wurde von Seite der damaligen Enquête der erste auf die Nothwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung der

*) Wir folgen hier dem Berichte Th. Vogt's in Ziller's „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik", IV. Jahrgang 1872, S. 316 u. d. f.

Candidaten für Mittelschulen sich beziehende Fragepunkt über Antrag Vogt's einstimmig bejaht, und als nächstes Ziel der zu treffenden Veranstaltungen einerseits die theoretische Kenntniss der pädagogischen Wissenschaft, andererseits die praktische Einübung im Lehren bezeichnet, wobei jedoch über die Art, wie diese „praktische Einübung" erzielt werden solle, ob im Verbande mit der Universität oder unter Verweisung an die betreffenden Schulen kein Mehrheitsbeschluss zu Stande gebracht werden konnte. Dagegen wurde die zweite, von der Theilnahme zukünftiger Volksschullehrer an Universitätsseminaren handelnde Frage mit allen gegen eine Stimme verneint, und trat im Laufe der Verhandlungen, wie es eben die Eigenthümlichkeit der Frage mit sich bringt, eine solche Mehrheit abweichender Meinungen zu Tage, dass das Endergebniss dieser Enquête kaum als eine massgebende Unterlage für die weitere Entwickelung dieser für unser Unterrichtswesen so hochwichtigen Angelegenheit wird angesehen werden können, wenn auch nicht geleugnet werden kann, dass die gegenseitige Abwägung der einzelnen, von so gewichtigen Fachmännern vertretenen Ansichten und formulirten Anträge auf das Schlussverdict in dieser Sache von Einfluss sein müsse.

Zur Aufstellung der zweiten Frage gab offenbar der vielbesprochene §. 42 des Reichs-Volksschulgesetzes Anlass, dessen Ausführung unseren Herrn Unterrichtsminister schon damals beschäftigte. Die inneren Schwierigkeiten — um nicht zu sagen: Widersprüche — dieses Paragraphen, deren wir im Laufe dieser Schrift gedacht haben, hat Prof. Dr. Theodor Vogt in seinem Berichte und seiner Beleuchtung der in Rede stehenden Enquête in scharfer Weise hervorgehoben, wobei er die, wie es scheint, nicht völlig unbegründete Bemerkung macht, jener Paragraph des österreichischen Volksschulgesetzes scheine „dazu geschaffen zu sein, um jedem Minister Verlegenheiten zu bereiten".

Anmerkung der Redaction.

Die Errichtung pädagogischer Seminare ist in Oesterreich seit einiger Zeit Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit. — Schon 1872 hat das Abgeordnetenhaus zwei darauf bezügliche Resolutionen angenommen.

1. Die Regierung wird aufgefordert, die zur Ausführung des §. 42 des Reichs-Volksschulgesetzes geeigneten Massregeln zu treffen.

2. Die Regierung wird dringend aufgefordert, Seminare zur pädagogischen Ausbildung der Lehrer an Mittelschulen, sowie zur Heranbildung von wissenschaftlich gebildeten Lehrern der deutschen und englischen Sprache und von Professoren der Naturgeschichte zu gründen.

Auch heuer kam die Angelegenheit sowol im Finanzausschusse als im Hause zur Sprache. Dort äusserte Se. Excellenz Dr. Brestel den Wunsch: „man möge bei den Prüfungen der Mittelschul-Professoren nicht so sehr die wissenschaftliche, als die methodische Seite des Gegenstandes berücksichtigen.“ — Hier gab Abgeordneter Director Heinrich (Prag) die Erklärung ab, dass nach seinem Dafürhalten, um tüchtige Mittelschullehrer heranzubilden, noch besondere Veranstaltungen getroffen werden müssen. — Se. Excellenz der Unterrichtsminister machte im Budgetausschusse die Bemerkung, dass die Regierung diesen Gegenstand fortwährend im Auge behalte und die Universitäts-Professoren bereits aufgefordert habe, bei ihren Vorträgen auch die Methodik des Gegenstandes zu berücksichtigen.*)

Zur selben Zeit, als das Unterrichtsbudget im Abgeordnetenhause in Verhandlung stand, bildete die Ausführung des §. 42 des Reichs-Volksschulgesetzes einen Gegenstand der Berathung in der vom Ministerium einberufenen Enquête-Commission für Volks- und Bürgerschulen. — Unter dem Titel „Volksschulen“ sind auch bereits 3000 fl. für „pädagogische Seminare“ in das diesjährige Budget eingestellt.

Obwol die pädagogische Heranbildung der Lehrer an Mittelschulen schon 1871 Gegenstand einer commissionellen Berathung im Unterrichtsministerium war, und die Resolution des Abgeordnetenhauses die Sache 1872 wieder in Erinnerung brachte, konnte sich die Regierung bis heute noch nicht entschliessen, die Hand ans Werk zu legen. — Da man nun daran geht, für Volksschulen zu sorgen, dürfte auch die Frage bezüglich der Mittelschulen wieder in Fluss kommen.

Jedenfalls ist die Angelegenheit der gründlichsten Erwägung werth, und der Verfasser der vorliegenden Abhandlung war umsomehr berufen, ein Votum abzugeben, als er durch seine langjährige Lehrthätigkeit an einem Gymnasium und seine gegenwärtige Stellung als Director der Lehrer-

*) Nach Angabe des Abgeordneten Heinrich laut stenographischem Protokoll der 43. Sitzung des Abgeordnetenhauses 1874.

bildungsanstalt in Kuttenberg in die Lage versetzt ist, die Bedürfnisse der Volks- und Mittelschulen kennen zu lernen. — Auch war er Mitglied der ministeriellen Enquête-Commission. — Es dürften manche seiner Ansichten Widerspruch erfahren und auch die Redaction möchte nicht für alles einstehen. — Aber der Zweck der Publikation ist erreicht, wenn sie eine öffentliche Debatte über einen für unser Schulwesen so wichtigen Gegenstand anregt.

Zu den bestrittensten Fragen gehört die Verbindung pädagogischer Anstalten mit der Universität. Während Schulinspector Fr. Wyss in der schweizerischen Lehrerversammlung von Aarau 1872 die These aufstellt:*) „Der Besuch von Polytechnikum und Hochschule werde . . . Lehrern . . . vom Staat durch Verabreichung von Stipendien ermöglicht", spricht sich Karl Richter in seinem neuesten Buche: „Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik" **) entschieden gegen die Universitätsbildung der Lehrer (an Volksschulen) aus. Auch Vernaleken[a]) und Heinrich Deinhardt,[b]) welche speciell österreichische Verhältnisse ins Auge fassen, denken nicht daran, Volks- und Hochschule in Verbindung zu bringen.

Ueber die Intention des §. 42 des Reichs-Volksschulgesetzes gibt der Motivenbericht der Regierung vom Jahre 1868 einige Aufklärung.

„Durch die Vermehrung der Jahrgänge an den bisherigen Lehrer-Bildungsanstalten und durch Hinzufügung einiger Disciplinen, welche bisher gar nicht oder nur in einem beschränkten Umfange vorgetragen wurden, wird es wohl ermöglicht werden, im Allgemeinen tüchtige Lehrkräfte für die Volks- und Bürgerschulen heranzubilden. Allein den Begabteren und Strebsameren soll auch noch die Gelegenheit zu einer umfassenderen wissenschaftlichen Ausbildung geboten werden. Die vermehrte Anzahl der Lehrstellen an den Lehrer-Bildungsanstalten, die Einführung der Institution von Bezirks-Schulinspectoren wird den Bedarf an tüchtigen, theoretisch und praktisch gebildeten Schulmännern steigern, und es kann der Schule nur zu grossem Vortheile gereichen, wenn für diese Posten Männer verwendet werden können, welche eine höhere Bildung, als sie im Durchschnitte an den Lehrer-Bildungsanstalten erzielt werden kann, besitzen. Zur Erlangung derselben sollen pädagogische Seminare an Universitäten oder technischen Hochschulen errichtet werden. Eine derartige Einrichtung besteht bisher nur im Königreiche Sachsen und im Canton Zürich und hat sich während der kurzen Zeit ihres Bestandes trefflich bewährt.

*) Kehr „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten". I., S. 428 ff. (1872.)

**) Von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1874. S. 95.

a) Ueber den Volksunterricht. Wien 1868.

b) Ueber Lehrerbildung und Lehrer-Bildungsanstalten. Wien 1869.

In Baiern beschäftigt sich die Regierung mit der Einbürgerung einer ähnlichen Institution.

Die Secundar-Lehrerkurse an der Hochschule Zürich bezwecken, Candidaten, die alle vier Seminarjahre durchgemacht haben, entweder unmittelbar nachher oder, was angezeigter ist, nach ein bis zwei Jahren Primarschuldienst, die Gelegenheit zu bieten, noch einige Zeit der Ausbildung als Secundarlehrer widmen zu können. In manchen Disciplinen beschränkt man sich auf eine Erweiterung des am Seminar Erlernten, andere Lehrfächer lernen die Candidaten in streng wissenschaftlicher Auffassung kennen. Auch in Bern sind Anstrengungen gemacht worden, um ähnliche, zweckentsprechende Einrichtungen in's Leben zu rufen, bisher aber noch zu keinem Abschlusse gediehen. Es ist jedenfalls bezeichnend, dass gerade in Lehrerkreisen die Nothwendigkeit einer über das Seminar hinausgehenden Bildung tief gefühlt und gefordert wird, dass an Hochschulen tüchtigen Lehrern die Erlangung einer intensiveren Bildung ermöglicht werde. Auf den deutschen Lehrerversammlungen wurde dieser Gegenstand zu wiederholten Malen einer eingehenden Erörterung unterzogen." *)

Daraus geht hervor, dass es sich hier nicht um eigentliche pädagogische Seminare in unserem Sinne handelt, sondern um Kurse für eine höhere fachwissenschaftliche Ausbildung, welche mit pädagogischer Durchbildung nicht gleichbedeutend ist. — Wenn auch solche Einrichtungen in der Schweiz und in Sachsen sich „trefflich bewährt haben", so sind, wie bereits bemerkt, die Ansichten der Schulmänner darüber durchaus noch nicht einig. Ein eigentliches Pädagogium würde auf der Universität sicher noch mehr Schwierigkeiten begegnen, als höhere Fachkurse für Volksschullehrer.

Ueber die Erspriesslichkeit pädagogischer Seminare für Mittelschulen werden sich die Ansichten leichter einigen lassen, wenn sie, wie die preussischen, nicht in organischer Verbindung mit den Universitäten stehen müssen. Den hohen Werth eigentlich pädagogischer Vorbildung wird Niemand bestreiten, und auch jene, welche sich als Gegner von pädagogischen Seminaren bekennen, wie Bonitz, suchen dieselbe auf anderem Wege zu vermitteln. Wer heute die Institution des Probejahres für vollkommen zweckentsprechend hält, hat nicht die bestehende Praxis im Auge, sondern fordert eine strenge Durchführung der Intentionen des Gesetzes, welche leider zu den Ausnahmen gehört. Wir halten die Errichtung selbstständiger pädagogischer Seminare für eine Nothwendigkeit; doch möchten wir uns eine Bemerkung gestatten über die Klagen über unpädagogisches Vorgehen junger Lehrer an

*) Begründung des Entwurfes eines Gesetzes, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. S. 34.

Mittelschulen, welche so häufig von gewisser Seite laut werden, und auch in vorliegender Schrift einen Ausdruck gefunden haben. Wenn wir wirkliche Mängel durchaus nicht leugnen wollen, möchten wir uns doch gegen den Anschein verwahren, als ob unpädagogisches Vorgehen nur an Mittelschulen vorkomme und der Candidat der Volksschule durch seine geringe theoretische Vorbildung gegen solche Missgriffe schon gesichert sei. Der unerfahrene Lehrer, zumal wenn ihm die Natur das eigentliche Lehrtalent versagt hat, wird seine Sache schlecht machen, ob er nun aus der Lehrerbildungsanstalt oder von der Universität kommt. Einige, vielleicht noch unverstandene Hauptgrundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre machen den 18- bis 20jährigen Candidaten des Volksschullehramtes so wenig zu einem ausgezeichneten Pädagogen, als die tüchtige Fachbildung dem 24jährigen Zögling der Universität die Fähigkeit zu lehren beeinträchtigt. Es sei hier an die Worte erinnert, welche Prof. Bonitz 1863 im Vereine „Mittelschule" dem Director Rodler auf ähnliche Klagen über unpädagogisches Vorgehen junger Lehrer an Mittelschulen entgegnete: „Uebrigens ist die Gefahr, welche den Mittelschulen aus dem Nichtbestehen pädagogischer Seminaren erwachsen soll, keineswegs so gross, als sie erscheint, wenn in täuschender Abstraction das Heil didaktischer und pädagogischer Wirksamkeit fast ausschliesslich in ihnen gesucht wird. Betrachtet man unbefangen die wirklichen Thatsachen, so entstehen die meisten Mängel und Fehler des Unterrichtes an Mittelschulen dann, wenn der Unterrichtende über seinen Gegenstand nicht eine vollkommene Herrschaft übt und nicht mit Einsicht in die Aufgabe der Schule seinem Berufe mit vollen Kräften sich widmet, und die meisten pädagogischen Fehler wird man aus einem Mangel wirklicher Bildung und der Energie des Charakters hervorgehen sehen. Vollständige Aneignung des Gegenstandes, den man, und sei es nur in seinen Elementen, zu lehren unternimmt, Einsicht in die Aufgabe der Schule überhaupt und in das Verhältniss, in welchem die einzelnen Gegenstände zu ihrer Lösung beizutragen haben, Freudigkeit in gewissenhafter Erfüllung des Berufes, die sich nicht leicht findet, wo nicht eine natürliche Anlage zum bildenden Verkehr mit der Jugend zu Grunde liegt: das sind die Momente, durch welche eine gesegnete Lehrerwirksamkeit jederzeit bedingt ist. Zu ihnen tritt noch hinzu die Macht des Beispiels derjenigen Lehrer, durch deren Unterricht man sich bewusst ist, am meisten gefördert zu sein. Wenn man die unleugbare Abhängigkeit von diesen Bedingungen in Betracht zieht, so wird man sich überzeugen, dass die didaktische und pädagogische Kunst nur sehr allmälich fortschreiten kann, und dass es eine Illusion wäre, wenn man von einer einzelnen Institution das erwarten wollte, was naturgemäss nur aus dem dauernden Zusammenwirken vieler Factoren hervorgeht." *)

*) Z. f. öst. G. 1873: „Aus der Mittelschule".

Werden nach diesem die Vorwürfe, welche sowol der Herr Verfasser der vorliegenden Schrift, als Director Heinrich im Abgeordnetenhause der jungen Lehrerwelt an Mittelschulen machen, zu rectificieren sein, so darf damit die Wohlthat nicht in Abrede gestellt werden, welche aus einer richtigen theoretischen Vorbildung jedem Lehrer erwächst.

Dass eine Anstalt für Schulzwecke, und wäre sie auch ein neues Unternehmen, wie die von Dr. Lindner vorgeschlagene, in Oesterreich einen guten Boden fände, beweist die Geschichte des Lehrerpädagogiums der Stadt Wien,*) welches, heute noch ein Unicum, bereits einen weitgreifenden Einfluss gewonnen hat.

Auch Ungarn hat bereits den Versuch gemacht, ein von der Universität unabhängiges Pädagogium in Budapest einzurichten, und, wie man hört, nicht ohne Erfolg.**)

*) Dr. Friedrich Dittes „Das Pädagogium der Stadt Wien". Wien 1873.

**) Prof. Schwicker „Ungarische Schulzeitung" 1874, Nr. 3, S. 25.

(2)

Ueber die

pädagogische Vorbildung

zum höheren Lehramt.

Eine akademische Antrittsrede

gehalten von

(Karl Heinrich Friedrich)
Dr. **Herman Schiller,**
Professor der Pädagogik an der Universität Gießen.

Gießen.
J. Ricker'sche Buchhandlung.
1877.

der
der j
darf
rich

Unte
guten
der
greife

Univ
man

Hochansehnliche Versammlung!

Wenn die Literatur ein Gradmesser des öffentlichen Interesses sein kann, so muſs unsere Zeit für die Frage der pädagogischen Vorbereitung zum höheren Lehramte ungewöhnliche Theilnahme hegen. Conferenzverhandlungen, Fachzeitschriften, politische Blätter und literarische Revuen [1]) haben im Laufe des lezten Jahres sich so energisch dieser Frage bemächtigt, daſs der Laie sich leicht zu der Meinung verleiten läſst, theils das Uebel, theils die vorgeschlagenen Heilmittel seien neu, erst unsere Zeit habe die Mängel der Lehrerbildung erkannt und unserer Zeit sei es vorbehalten gewesen, in dieser für das nationale Leben hochwichtigen Frage den Stein der Weisen zu finden. Die Geschichte der Pädagogik zeigt, daſs dem nicht so ist; sie mahnt mit dem Nachweise, daſs die Erkenntniſs des Uebels und die Versuche es zu heilen schon ziemlich alt sind, bescheiden zu sein : denn in der That ist unsere Zeit in der Lösung jener Frage im Wesentlichen nicht über das hinausgekommen, was bereits im Anfange dieses Jahrhunderts erreicht war,

und es ist mindestens fraglich, ob es dem lebenden Geschlechte vergönnt sein wird, bezüglich der leitenden Principien mehr und besseres von sich rühmen zu können, wenn vielleicht auch die Ausführung der längst gewonnenen Ideen auf breiterer Grundlage und mit gröfseren materiellen Mitteln erfolgen wird. Die Lösung des Problems berührt unsere Universitäten tiefer, als es auf den ersten Anblick scheinen mag. Nicht blofs bezüglich der mehr oder minder tüchtigen und gleichmäfsigen Vorbildung der Studirenden, obgleich kaum eine andere Frage in die Lebensbedürfnisse unserer Hochschulen tiefer eingreift; auch nicht in der Hinsicht allein, dafs die meisten der auf ihnen gelehrten Wissenschaften wesentlich zum Zwecke der Anwendung auf das praktische Leben studirt werden, sondern in Grundfragen ihrer unmittelbaren Existenz. Schon können in der einflufsreichsten deutschen Zeitung sich Vorschläge in die Oeffentlichkeit wagen, welche nichts Geringeres als eine Beseitigung bezw. Umwandlung der philosophischen Facultäten, mindestens aber eine tiefgreifende Revolution ihrer Lehrweise und ihrer wissenschaftlichen Thätigkeit verlangen. Freilich sind zur Zeit solche Stimmen noch wenig zahlreich und erscheinen wenig beachtungswerth. Aber sie haben den gefährlichen Reiz der Neuheit und — des Martyriums für sich; sie versprechen Bresche zu legen in den ihrer Ansicht nach verknöcherten und überlebten Universitäts-Mechanismus, und wer möchte sagen, ob es nicht einmal als ein Kriterium liberaler Gesinnung erscheinen wird, in einer Zeit, welche alles

Conservative instinctiv bekämpft und keine Privilegien dulden will, auch an die sog. Privilegien, die angebliche Exclusivität und die unbrauchbare Gelehrsamkeit der Hochschulen Hand zu legen, und ob dann ein videant consules nicht ebenso zu spät gerufen werden wird, wie in der Realschulfrage?

Die Klagen über ungenügende pädagogische Vorbildung der Anfänger im höheren Lehramt sind schon ziemlich alt, ebenso die Versuche, der lezteren durch zweckmäfsige Einrichtungen abzuhelfen : die Pietisten, insbesondere Franke und seine Schüler, und die Philanthropinisten machten aus ihren Anstalten zugleich Versuchstätten für die erste Thätigkeit der jungen Lehrer. Wenn diese mehr äufserlichen Veranstaltungen ihren Zweck nicht zu verfehlen schienen, so lag dies viel eher in den einseitigen Forderungen begründet, welche die Hauptbetheiligten erhoben, als an ihrer absoluten Vortrefflichkeit. Es wird uns heute nicht schwer, nachzuweisen, dafs die wissenschaftliche Ausrüstung hiebei im Allgemeinen zu kurz kam, und dafs die praktische Thätigkeit mehr auf Aneignung einer handwerksmäfsigen und alleinseligmachenden Routine hinauslief als auf eine rationelle Erfassung der Mittel und Ziele des Unterrichts.

Epochemachend auf dem Gebiete der pädagogischen Vorbildung der Lehrer an gelehrten Schulen war die im Jahre 1787 durch den Oberconsistorial- und Schulrath Gedike [2]) erfolgte Gründung des Berlinischen Seminars für gelehrte Schulen, das von dem Oberschulcollegium mit einem jährlichen Fonds von 1000 Thl.

dotirt, unter Leitung Gedike's gestellt, von diesem mit einer Instruction ausgestattet und anfänglich mit dem Friedrichs-Werderschen, später mit dem Klostergymnasium verbunden wurde, die beide nach einander unter der Direction Gedike's standen.

Die Einrichtung dieses Seminars entsprach vollkommen ihrem Zwecke „die Seminaristen praktisch zu ihrer künftigen Bestimmung unter Aufsicht des Directors vorzubilden“ : sie verdiente es aus diesem Grunde das Muster aller späteren Schöpfungen zu werden. Anfangs zählte das Seminar 5 oder 6, bald 8 Schulamtscandidaten als ordentliche und eine unbestimmte Anzahl aufserordentlicher Mitglieder, sog. Exspectanten. Beim Eintritte sollte jeder Seminarist bereits mit einem seiner Bestimmung angemessenen Fonds an gelehrten sowol als populären Kenntnissen ausgestattet sein; auch wurde dem Einzelnen die natürliche Freiheit belassen, irgend einem Fache der Gelehrsamkeit seinen besonderen Fleifs zu widmen. Die jungen Männer galten als aufserordentliche Lehrer des Gymnasiums und ertheilten etwa 10 Unterrichtsstunden in der Woche; diese Stunden lagen bald in den 3 unteren, bald in den 3 oberen Klassen, halbjährlich trat in der Regel ein Wechsel ein. Aufserdem konnte den Seminaristen die Inspection in den Zeichen- und Schreibstunden zur Erleichterung der betr. Lehrer übertragen werden. Erkrankte oder verhinderte Lehrer hatten sie zu vertreten, in gefüllten Klassen wurden sie beauftragt, den ordentlichen Lehrern in Correctur und Durchsicht der schriftlichen Arbeiten

zu assistiren, dem Director mufsten sie bei der Expedition der Censuren zur Hand sein, endlich war es ihre Pflicht, bei dem Director, bei anderen Lehrern und bei den Probelectionen der zu examinirenden Schulamtscandidaten zu hospitiren und die Leistungen der lezteren gutachtlich zu besprechen, auch sich gegenseitig in den Lehrstunden zu besuchen und ihre Bemerkungen auszutauschen. Von Zeit zu Zeit konnte der Director einen oder mehrere unordentliche, unachtsame, unfleifsige Schüler ihrer speciellen Curatel empfehlen, worüber sie zu referiren hatten. Vierteljährlich war jeder Seminarist verpflichtet, eine pädagogische Abhandlung über ein von ihm selbst gewähltes Thema einzureichen. Monatlich einmal versammelten sich alle Mitglieder des Seminars unter dem Vorsize des Directors zu einer pädagogischen Societät, der sämmtliche Lehrer des Gymnasiums beiwohnten, wie auch jedem einheimischen oder fremden Gelehrten oder Schulmanne der Zutritt gewährt ward. In jeder Sizung sollten je 2 der Abhandlungen zum Vortrage und zur Besprechung kommen. Zwischen je 2 Sizungen circulirten die bereits gelesenen und besprochenen Abhandlungen zur genaueren schriftlichen Beurtheilung, deren Resultat beim Beginne der folgenden Sizung mitgetheilt und weiter erörtert ward. Aufserdem vereinigten sich die Mitglieder des Seminars unter Leitung des Directors monatlich einmal zu einer philologischen Societät, für welche von den Seminaristen nach der Reihe allerlei philologische und humanistische Abhandlungen und Aufsäze in lateinischer Sprache aus-

gearbeitet wurden. Diese circulirten vorher und wurden von allen Anwesenden besprochen, vom Verfasser vertheidigt. Der Director beauftragte die Seminaristen zuweilen mit Beurtheilung neuer Schriften und hielt ihnen selbst hierauf bezügliche Vorträge. Eine Reihe der tüchtigsten preufsischen Schulmänner ist aus Gedike's Seminar hervorgegangen.

Leider blieb diese wolüberlegte und für die Verhältnisse jener Zeit durchaus zweckentsprechende Schöpfung ohne Nachfolge — nur das Stettiner Seminar wurde 1806 nach diesem Vorbilde eingerichtet — und, was mehr zu beklagen war, sie mufste sich im Jahre 1812 eine wenig glückliche Veränderung gefallen lassen. Zwar die einzelnen Anordnungen, welche sich auf fachwissenschaftliche und pädagogische Fortbildung bezogen, blieben auch ferner bestehen, aber sie kamen zum Theil nicht weit über die Wirkungskraft todter Buchstaben hinaus; denn die Leitung des Seminars wurde dem Nachfolger Gedike's entzogen und in die Hände eines philologischen Universitätsprofessors gelegt. Die wissenschaftliche, genauer die philologische Ausbildung kam dabei nicht zu Schaden, wol aber die theoretisch-pädagogische: denn wenn auch ein Mann wie Boeckh das Seminar leitete, so konnte es doch nicht ausbleiben, dafs die wissenschaftliche Pädagogik mehr und mehr zurücktrat und in der Fortsezung des philologischen Seminars aufging. Noch mehr mufste die praktische Ausbildung durch den Seminardirector verkümmern: ein Mann, welcher der Praxis der höheren Schulen fern stand, konnte

für diese Seite seiner Thätigkeit nicht das nöthige Interesse, wol auch nicht die Erfahrung besizen, die sich nur in der täglichen und längere Zeit fortgesezten Berührung mit dem Leben und den Bedürfnissen des Unterrichts erzeugt. Aber wenn auch dieses Verhältnifs günstiger gewesen wäre, als es in der Regel sein konnte, der Director des Seminars wäre gar nicht im Stande gewesen, seinen Einfluſs auf die praktische Entwickelung der Seminaristen zur Geltung zu bringen. Man hatte nämlich zugleich mit der Aenderung in der Leitung — es schien dies die wenigst anstöſsige Consequenz zu sein — das Seminar von dem Klostergymnasium getrennt und die Mitglieder an die damaligen 4 Gymnasien vertheilt, an welchen sie alle Jahre wechselten. Nach dem Statut unterlag nun die Lehrthätigkeit der jungen Männer einer dreifachen Controlle, der des Seminardirectors, der des Gymnasialdirectors und der jener Lehrer, welche der Seminarist in seinem Unterrichte vertrat. Jener schöne Idealismus, welcher die preuſsische Unterrichts-Verwaltung dieser Zeit charakterisirt, hatte es für möglich gehalten, Einrichtungen, welche nur für Menschen berechnet waren, von allen störenden menschlichen Einflüssen frei zu erhalten. Aber wenn es selbst gelang, lauter Muster von pädagogischem und geselligem Tact, von Discretion und Umsicht für die Stellen der Leiter und Anleiter zu finden, wie konnte es unter solchen Verhältnissen denkbar sein, die für ein Seminar unentbehrliche Einheit der pädagogischen Durchbildung zu schaffen? Es ist ein hartes Urtheil, aber

wäre es in der Absicht des Statuts gelegen, dem Seminardirector alle Einwirkung auf die wichtigste Aufgabe seines Instituts, die theoretisch und praktisch pädagogische Ausbildung junger Schulmänner unmöglich zu machen, die Maſsregeln hätten schwerlich geschickter gewählt werden können. Wenn dieser Seminardirector ein Mann war, der es ernst nahm mit seiner Hauptaufgabe — und es hat solche gegeben — wie durfte er hoffen, derselben gerecht werden zu können, ohne eine Quelle unerfreulicher, seine Thätigkeit lähmender Verhältnisse und Conflicte zu erschlieſsen? Jedes Gymnasium hatte seine Eigenthümlichkeiten, die theils in der Tradition, theils in der Einwirkung bedeutender Directoren begründet waren, diese Eigenthümlichkeiten erhoben Anspruch auf Achtung und Schonung. Aber der Seminardirector war eigentlich für die praktische Ausbildung seiner Untergebenen verantwortlich; durfte er schweigen, wenn er an einer Schule Zustände, Einrichtungen, Bestrebungen wahrnahm, welche den von ihm vertretenen Anschauungen mehr oder minder fern lagen, welche Gewöhnungen bei den Seminaristen schufen, die vielleicht mit jenen in directem Widerspruche sich befanden? Und wenn er sprach, konnte er dies, ohne der Selbständigkeit der Schule zu nahe zu treten? Konnte er auf Erfolg hoffen, da ja doch die Seminaristen auch der Controlle des Directors und der Lehrer des betreffenden Gymnasiums unterworfen waren, die in der Regel viel wirksamer sein muſste als die des Seminardirectors, welche auch schon aus äuſseren Gründen nur selten

eintreten konnte. Es war unter solchen Verhältnissen das denkbar günstigste Resultat, wenn die Gymnasialdirectoren sich entschieden der praktischen Einweisung annahmen und der Seminardirector sich einfach auf ihre Mittheilungen verliefs: aber so vortheilhaft das Institut auch jetzt noch für die wissenschaftliche Fortbildung sich erweisen konnte, seine pädagogische Hauptaufgabe konnte es nicht mehr erfüllen.

Auch ein weiterer Vorzug des Gedike'schen Seminars war durch die neue Einrichtung verloren gegangen, ein Vorzug, welcher dort nicht blofs etwa als Ideal angestrebt, sondern der Ueberlieferung nach wirklich erreicht wurde: die Einheit unter den Seminaristen. Wenn junge Männer in gleichem Streben und in engem Kreise neben einander thätig sind, so bildet sich bald ein engeres gegenseitiges Interesse, ein Austausch von Gedanken, Erlebnissen und Erfahrungen, der für das innere und äufsere Leben eine reiche Quelle allseitiger Anregung und wechselseitiger Förderung wird. Für diesen Ausfall bot die vierzehntägige oder gar monatliche Zusammenkunft zur Besprechung der fachwissenschaftlichen Arbeiten keinen Ersaz; wie nahe die lezteren sich auch in Stoff und Methode verwandt sein mochten, hier traten sich die Individuen doch schon in einer verhältnifsmäfsigen Fertigkeit und Abgeschlossenheit gegenüber; das Band gemeinsamen Lernens, Findens, Erfahrens, welches die für alle neue Einführung in die Praxis bei jungen Schulmännern zu knüpfen vermag, konnte sich auf

diesem Wege nur in vereinzelten, glücklichen Ausnahmefällen bilden.

Ganz ähnlich wurden die pädagogischen Seminarien in Breslau und Königsberg eingerichtet; sie stehen heute unter der Leitung der betreffenden Schulräthe, während die Candidaten an den Gymnasien und Realschulen der Stadt beschäftigt sind. Die praktische Anleitung ist sogar hier confessionell geschieden: jeder Schulrath beaufsichtigt die praktischen Unterrichtsübungen der Mitglieder seiner Confession, während die eigentliche Direction des Seminars, speciell die Abhaltung der wöchentlichen Zusammenkünfte, alle 2 Jahre wechselt. Die Fehler des Berliner Seminars finden hier sich in noch erhöhtem Mafse wieder. Das theologisch-pädagogische Seminar in Halle nimmt schon Studirende nach wenigstens 3 Semestern, daneben auch Schulamtscandidaten zu theoretischer und praktischer Ausbildung auf, ohne wissenschaftliche Fortbildung speciell anzustreben. Der Director mufs Professor der Theologie sein und eine Reihe von pädagogischen Vorlesungen halten, welche von den Seminaristen gehört werden müssen, Arbeiten pädagogischen Inhalts veranlassen und die praktischen Versuche der Seminaristen beaufsichtigen. Die Mängel dieser Einrichtung liegen theils in der Aufnahme von Studirenden, theils in der Vermischung unvereinbarer Interessen und Bedürfnisse, indem hier Studirende und angehende Lehrer vereinigt sind, endlich in der Annahme, „dafs ein Professor der Theologie immer in so engem Zusammenhang mit dem höheren Schul-

wesen geblieben sei, um die pädagogische Vorbildung von künftigen Lehrern allseitig leiten zu können.“ Eine Rückkehr zu der im Jahre 1829 beabsichtigten Reform wäre dringend angezeigt. Durchaus eigenartig ist das Göttinger Seminar. Dasselbe besteht aus 2 Abtheilungen, deren erste innerhalb der Universität steht, während die zweite für die Bedürfnisse der angehenden Lehrer bestimmt ist; Director der ersteren ist ein (philologischer) Universitätsprofessor, Director der zweiten der Gymnasialdirector, beide Abtheilungen sollen durch die Personen der Leiter in einer gewissen äußerlichen Verbindung stehen. Mitglied der ersten Abtheilung kann man nach Zurücklegung 2jähriger ordentlicher Mitgliedschaft im philologischen Seminare werden, dessen Fortsezung zunächst diese Abtheilung ist. Der Director versammelt die Mitglieder wöchentlich mindestens 2 und höchstens 4 Stunden, um sie entweder selbstverfertigte Abhandlungen pädagogischen und methodologischen Inhalts vertheidigen oder aufgegebene Fragen aus demselben Gebiete besprechen zu lassen, oder ihnen auch nach Ermessen selbständige Vorträge über jene Gegenstände zu halten. Die fachwissenschaftliche Fortbildung wird ausdrücklich empfohlen und versteht sich von selbst, da die Mitglieder noch das Examen zu bestehen haben. Auf ihren Wunsch können die Mitglieder der ersten Abtheilung bereits dem Gymnasialunterrichte beiwohnen oder auch eigene Versuche in demselben machen. Die Mitglieder der zweiten Abtheilung, deren Zahl auf 4 bestimmt ist, müssen in einem Hauptfache die

Facultas für alle Classen besizen und sollen praktisch ausgebildet werden. Sie ertheilen 12 Unterrichtsstunden und werden von dem Director praktisch angeleitet, auch in wöchentlichen Conferenzen theoretisch gebildet. Die fachwissenschaftliche Fortbildung tritt in dem Statute zurück — das einzige Bedenken, welches neben der Betheiligung von Studirenden an der ersten Abtheilung gegen die Einrichtung sich erheben läfst.

Die Schulbehörden konnten von Anfang an sich der Einsicht nicht verschliefsen, dafs diese Institute, die dazu in theilweise sehr grofsen Zwischenräumen ins Leben traten, nicht ausreichen konnten, die Kluft zwischen Universität und Schulpraxis zu überbrücken: es fand sich hier eine Art von Aristokratie der praktischen Bildung vertreten, der notwendig eine Institution mit mehr demokratischem Charakter an die Seite gestellt werden mufste. Man glaubte diese zu finden in der im Jahre 1826 durch das preufsische Ministerium geschaffenen, später von den meisten deutschen Staaten nachgeahmten Einrichtung des Probejahres. Theoretisch war hierbei die Absicht mafsgebend, „die Candidaten vorzüglich solchen Anstalten zuzuweisen, bei denen Director und Lehrercollegium ganz geeignet wären, ihnen die Anschauung einer wolgeordneten Disciplin und guten Lehrmethode in den verschiedenen Fächern zu geben und zugleich bei ihren eigenen Unterrichtsversuchen ihnen die nöthige Anleitung zu gewähren“; in der That glaubte man sämmtlichen Gymnasien „die Qualification von

Seminarien und sämmtlichen Directoren die Qualification von Seminardirectoren[a] durch einen Ministerialerlafs verleihen zu können. Die Absicht war auch hier vortrefflich; man wollte vermeiden, eine gröfsere Anzahl von Anfängern im Lehramte an einer Anstalt zu vereinigen und dadurch den Gang des Unterrichts zu stören, man wollte den Einfluſs der Directoren auf höchstens 2 junge Lehrer concentriren, man wollte anderen befähigten Lehrern Gelegenheit zur Mitwirkung geben und befürchtete Einseitigkeiten auf diesem Wege paralysiren. Aber auch hier bewährte sich eine ideale Conception nicht an dem Prüfsteine der Wirklichkeit. Der Erfolg des Probejahres mufste überall wesentlich von der Persönlichkeit des Directors sowie von seiner Neigung und Befähigung abhängen, die Candidaten auf ihren ersten praktischen Versuchen theilnehmend zu begleiten und zurechtzuweisen; aber nun besizen einmal viele Directoren nicht das Geschick, andere nicht die Neigung, manche auch nicht die Zeit zu einer derartigen Thätigkeit. Für die theoretische Ausbildung zu sorgen fehlen vielen die Mittel, anderen der Wille; die fachwissenschaftliche Fortbildung blieb unberücksichtigt. Die Theilnahme anderer Lehrer — von vornherein mehr ein schöner Gedanke als leicht durchführbar — ist in der Regel nie praktisch geworden [s]); und zu den Mängeln der Einrichtung kamen noch die Folgen des allmählich chronisch gewordenen Lehrermangels, durch welche auch die vereinzelt und möglicherweise erreichbaren Vortheile allgemein und völlig verloren gingen.

Und so sind denn so ziemlich alle Stimmen darüber einig, dafs die bestehenden Einrichtungen für die praktische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen ihren Zweck nicht erfüllen, auch nicht erfüllen können, die Seminarien nicht wegen ihrer mangelhaften Organisation, vor Allem aber wegen ihrer zu geringen Anzahl, die Einrichtung des Probejahrs nicht, weil sie eine seltene Fähigkeit als allgemein vorhanden voraussezt.

Die Aufgabe, die also unserer Zeit gestellt ist, besteht darin, die Pädagogik und Methodik unserer höheren Lehranstalten dem Zufall und dem planlosen Experimentiren zu entziehen und auf die bestimmten Grundlagen der Wissenschaft und der Erfahrung zu stellen, ohne die individuelle Entwickelung mehr als zum Wohle des Ganzen nöthig ist zu behindern.

Es lag nahe, bei der Heilung der vorhandenen Schäden an die Ausbildung der Elementarlehrer anzuknüpfen. Denn oberflächliche Kenntnifs konnte hier jenes wünschenswerthe Mafs pädagogischen Könnens erreicht finden. Im Seminare wird eine gewisse Summe von Fertigkeiten zugleich mit den Kenntnissen überliefert, also mit der Ueberlieferung die Befähigung und die Uebung verliehen, diese Kenntnisse in der Schule zu verwerthen. Und in der That hat man kein Bedenken getragen, eine solche Einrichtung auch für unseren höheren Lehrerstand zu empfehlen [4]). Danach sollen bereits auf der Universität pädagogische Seminarien mit Uebungsschulen eingerichtet, die künftigen Lehrer in 3jährigem Curse zugleich in

die Theorie und Praxis der Pädagogik eingeführt, die Fachprofessoren hieran betheiligt und deshalb auf die betreffenden Lehrstühle nur praktische Schulmänner berufen und auf diesem Wege allmählich die philosophische Facultät in eine pädagogische umgewandelt werden. In dem Eifer, das lange gesuchte Heilmittel gefunden zu haben, übersah man, dafs man dasselbe Verfahren auf ganz verschiedene Verhältnisse übertragen wollte. Während es sich bei der Bildung des Elementarlehrers darum handelt, demselben die Resultate bestimmter Wissenschaften und die Art, wie dieselben zu lehren sind, zuzuführen, sollen die Candidaten für das höhere Schulamt sich selbst in die Wissenschaft vertiefen und dabei sich eine Bildung aneignen, die sie auch in methodischer Hinsicht zur richtigen Mittheilung befähigt. Man vergafs auch, dafs es deutscher Brauch und deutsche Art ist, den künftigen Lehrer erst mit der Idealität seiner Wissenschaft zu erfüllen, ehe er an deren praktische Verwerthung geht, und zwar nicht in einer blofs ideellen Erwägung, sondern in Folge einer sehr nüchternen Erfahrung, die uns lehrt, dafs die beste Vorbereitung für jeden Beruf die Erlangung wissenschaftlicher Reife, Gewandtheit und Selbständigkeit des Geistes ist. Und es war ein merkwürdiger Widerspruch in einer Zeit, welche auf Erweiterung und freiere Gestaltung der Elementarlehrerbildung ausgeht und hier das ideale Element so auffallend in den Vordergrund stellt, für die Lehrer höherer Anstalten die Forderung aufzustellen : Lafst den wissenschaftlichen Ballast bei

Seite, den braucht Ihr ja im Leben selten oder gar nicht; begnügt Euch mit Wenigem, nehmt aber bei Allem sogleich Rücksicht auf die Praxis!

Die Universitätsseminarien für die Hauptfächer des höheren Unterrichts, Philologie, Geschichte und Mathematik wurden in der Ueberzeugung geschaffen, daſs eine gründliche Betreibung wissenschaftlicher Studien zugleich eine methodisch bildende Kraft habe, daſs systematisch erworbene Wissenschaft auch zu methodischer Anwendung derselben befähige, somit zu dem künftigen Berufe die beste Mitgabe sei. Darum konnte und muſste man ihnen einen rein wissenschaftlichen Charakter geben und sie konnten dadurch mittelbar der Schule dienen; aber die Praxis der Schule in diesen Anstalten direct zu berücksichtigen erschien mit Recht als eine directe Schädigung der Wissenschaft. Denn die Wissenschaft kann ihr Gesez nur in sich und in ihren Bedürfnissen, nicht in äuſserlichen Rücksichten suchen. Die Aufgabe der Hochschule ist darum keine andere als die Studirenden mit dem erforderlichen Materiale und mit den Methoden und Problemen ihrer Wissenschaften vertraut zu machen und auf diesem Wege in den Stand zu sezen, jeden künftigen Beruf im wissenschaftlichen Sinne und mit wissenschaftlicher Kraft zu erfassen: diese Aufgabe ist so groſs und reich, daſs sie die gleichzeitige Verfolgung anderer, fremder Zwecke nicht gestattet. Wenn die Seminarleitung nebenbei durch Pflege klarer und verständlicher Darstellung auch die

didaktische Entwickelung der Studirenden fördert, wenn sie die gelehrte Arbeit in der Weise lenkt, daſs sie für den praktischen Zweck möglichst ersprieſslich wird, so verpflichtet sie die künftigen Lehrer noch zu besonderem Danke; aber von besonderen äuſseren Veranstaltungen gerade zu diesen Zwecken sollte keine Rede sein. Die Einrichtung unserer Universitätsseminarien hat sich bewährt, „sie haben zur Bildung eines gelehrten und wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes nachweisbar beigetragen“. Und daſs dieser Charakter, diese ausschlieſslich und streng wissenschaftliche Tendenz mit ihrer Einführung in die eigene selbständige Forschung, ihrer Uebung der wissenschaftlicher Methode den Fachseminarien ungeschmälert erhalten, ja immer reiner und ich möchte sagen rücksichtsloser gestaltet werde, scheint mir eine Lebensfrage für unser höheres Schulwesen zu sein, dessen schlimmste Feindinnen unwissenschaftliche Verflachung, oberflächliche Dressur und handwerksmäſsige Routine sind. Wer sie zu pädagogischen Vorbereitungsanstalten machen will, der erhebt die Forderung, daſs eine wesentliche Seite des deutschen Universitätswesens vernichtet werde, er sucht eine bewährte Schöpfung zu beseitigen, um ein lebensunfähiges Zwitterding an die Stelle zu sezen, das weder dem einen noch dem anderen Zwecke dienen kann, weil eben diese Zwecke durchaus und fundamental verschieden sind [5]).

Alle diejenigen Vorschläge und Einrichtungen, welche den wissenschaftlichen Universitätsinstituten die praktische Vorbereitung für gewisse Unterrichts-

fächer zuweisen wollen, oder welche von der Universität verlangen, dafs sie die praktische Vorbereitung für das Schulamt beginne [6]), fordern von ihr, dafs sie untreu werde ihren inneren Gesezen, ihrer rein wissenschaftlichen Aufgabe; sie wollen dieselbe bewegen, die Grenzen zu überschreiten, welche ihr durch ihr eigenes Wesen gezogen sind. Dem Mediciner bietet die Hochschule allerdings praktische Uebungen, und man wollte mit etwas unglücklicher Deduction aus diesem Verhältnisse die gleiche Notwendigkeit für die Vorbereitung der künftigen Schulmänner ableiten. Aber der Unterschied springt in die Augen : bei dem Arzte sind Theorie und Praxis untrennbar; er kann ohne diese praktischen Uebungen das Material seiner Wissenschaft und diese selbst gar nicht kennen lernen, er kann ohne sie zur Ausübung seiner Kunst sich gar nicht befähigen, die Objecte dieser wissenschaftlichen Studien sind also dieselben wie die seiner künftigen Kunst, Leichen, Kranke und Gesunde, sie sind ihm überall erreichbar. Aber das Object, auf welches der künftige Lehrer seine wissenschaftlichen Kenntnisse anwenden soll, ist die Schule, ist die Jugend. Diese haben mit seiner Wissenschaft nichts zu thun, ja die Hochschule kann sie ihm gar nicht zugänglich machen; denn sie hat sie nicht, weil sie zu ihrem Wesen und zu ihren Zwecken nicht gehören können. Ich brauche kaum über Versuche zu sprechen, die mangelnden Schüler durch Commilitonen darstellen zu lassen; der Unterricht gestattet keine Komödien und unterrichten kann man eben nur wirkliche Schüler.

Aber auch eine Verknüpfung von Seminarschulen mit der Universität bleibt deshalb immer eine äuſsere mechanische Verbindung; denn sie sind dem Leben des Körpers fremd, mit dem sie keinen Zusammenhang haben. Schon in dieser Hinsicht sind pädagogische Uebungen und Uebungsschulen auf der Universität ohne wahres Leben, sie müssen es aber auch noch viel mehr aus dem Grunde sein und bleiben, weil dem Studirenden, der ganz und voll durch seine Wissenschaft in Anspruch genommen wird und auch bei der Ausdehnung des Trienniums auf das Quadriennium doch nur zu einem notdürftigen Abschlusse gelangen kann, das Interesse und die Zeit dafür fehlt; weil es ein Unding ist, daſs der Unterricht, der überall nur dann durchdacht, anregend und lebendig ist, wenn er aus dem vollen Besize der Kenntnisse schöpfen kann, ertheilt werde von jungen Männern, welche sich selbst erst diese Kenntnisse und diese Wissenschaften allmählich und mühsam erwerben; weil es endlich Härte und Unnatur wäre, zu fordern, daſs die Studirenden für Dinge Verständniſs und Hingabe beweisen, welche nach ihrer ganzen Stellung und Lebensanschauung ihnen noch ferne stehen und noch ferne stehen dürfen. Ich brauche kaum besonders zu erwähnen, daſs durch diese Auffassung die wissenschaftliche Betrachtung der Schule, insbesondere ihrer historischen Entwickelung, sowie der Geseze, nach denen erfahrungsmäſsig das geistige Leben vor sich geht, nicht ausgeschlossen wird.

Auch der bei gleicher Gelegenheit gegen die Universitäten erhobene Vorwurf, daſs sie zu wenig den Bedürfnissen des Lebens und der Schule entgegenkämen, ist wenig begründet und schon theilweise widerlegt. Er hat gleichfalls in der Anknüpfung an die Bildung der Elementarlehrer seinen Ursprung. Gerade die philologischen Wissenszweige, welche vermöge ihrer herkömmlichen präponderirenden und idealen Bedeutung für den höheren Unterricht den meisten Angriffen ausgesezt sind, trifft dieser Vorwurf mit wenig Recht. Es mag ja zutreffen, daſs an einem Orte die grammatisch-kritischen, an einem anderen die realistischen Studien das Uebergewicht haben, daſs die eigentlichen Schulschriftsteller nicht mehr die frühere Berücksichtigung finden, daſs manche gewohnte Vorlesungen in den Verzeichnissen vermiſst werden : aber diese Besonderheiten waren zu allen Zeiten mehr oder minder vorhanden und werden immer vorhanden sein. Denn stets werden bedeutende und mächtig anregende Persönlichkeiten eine verhältniſsmäſsig einseitige Thätigkeit hervorrufen, und jeder Universitätslehrer wird das Recht beanspruchen, mit voller Freiheit seiner wissenschaftlichen Richtung zu folgen; überdies werden die Begriffe von dem, was notwendig und was nur Beiwerk ist, wandelbar sein. Ich will auch nicht untersuchen, in wie weit der oft widerholte Vorwurf begründet sei, daſs die Behandlung der Philologie auf den Universitäten nicht mehr jene ideale Gesinnung und jene Begeisterung zu schaffen vermöge, wie in den ersten zwei oder

drei Decennien unseres Jahrhunderts und daſs der Grund dieser Erscheinung in der minutiösen Behandlung liege, die ihren Schwerpunkt in die Specialuntersuchung und in die Disciplinen lege, nicht mehr in die allseitige und groſsartige Erfassung des Alterthums. Es läge nahe zu erwidern, daſs die methodische Schulung die Verbreitung über ein gröſseres Gebiet nicht nur nicht ausschlieſst, sondern geradezu zur Voraussezung hat und daſs am Kleinen sich erst die Kraft bilden muſs für das Gröſsere; an die Veränderungen in den Literaturverhältnissen der klassischen Alterthumswissenschaften zu erinnern und darauf hinzuweisen, wie man gewöhnlich nach den angeblichen mittelmäſsigen Erfolgen allein die Universitätslehrer verurtheilt, ohne zu fragen, ob nicht auch das akademische Studium in Folge ungünstiger äuſserer Verhältnisse recht häufig weniger darauf ausgehen muſs, den bleibenden Gewinn gründlicher Wissenschaftlichkeit zu erschlieſsen, als mit mehr oder weniger brauchbarem Rüstzeug für das Examen und das künftige Amt auszustatten, ob endlich hier nicht die bekannte Ueberschäzung früherer Zeiten unbewuſst ihr Spiel treibt. Mag man indessen zugeben, daſs methodische Mängel vorhanden sind; aber der Zustand der klassischen Alterthumswissenschaften in den lezten dreiſsig Jahren gibt keinen Anhalt, um über das philologische Studium der Universitäten im Groſsen und Ganzen abschäzig zu urtheilen und grundsäzliche Aenderungen für dasselbe zu fordern. Wol aber dürfte ein anderer Gesichtspunkt ernste Beachtung verdienen. Die Vor-

bereitung der Gymnasien für das Studium der klassischen Philologie liefert an vielen Orten den Hochschulen nicht mehr die frühere Unterstüzung; und während seit einigen Jahrzehnten das Gebiet und das Material der Wissenschaft gerade durch die Entwickelung der Disciplinen sich mächtig erweitert und vertieft hat, ist wenig geschehen, um die dort anwachsende Einbuſse durch zweckentsprechende Einrichtungen auf den Universitäten auszugleichen. Wenn die Unterrichts-Verwaltung im Interesse einer möglichst gleichartigen Vorbildung aller Studirenden sich genöthigt sieht, an der Unterrichtszeit, welche bisher den klassischen Sprachen an den Gymnasien bewilligt war, mehr und mehr zu kürzen, wenn anderseits die Verbesserung der Methode, wo sie wirklich sich findet, nur bis zu einem gewissen Grade diesen Ausfall zu ersezen vermag, dann muſs man vor den unabweisbaren Consequenzen nicht zurückschrecken. Die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Universitätslehrer haben ihre Grenzen, die nicht ohne Nachtheil überschritten werden, auch die Arbeitskraft der Studirenden ist nicht gröſser als in früheren Zeiten, und so bleibt, soll nicht qualitative Verschlechterung der Arbeit eintreten, nichts übrig als die regelmäſsige Ausdehnung der Studienzeit auf mindestens 4 Jahre und die Anlage geeigneter Vorbereitungsanstalten [7]), welche mit den philologischen Seminarien in organische Verbindung zu bringen sind.

Meine Herren! Sie werden nach den vorausgeschickten Bemerkungen nicht erwarten, daſs ich Ihnen

hier eine neue Entdeckung vorlegen werde; vielleicht nirgends mehr als im Schulwesen muſs die Continuität der Entwickelung festgehalten werden, und weltumstürzende Projecte haben überall sonst mehr Aussicht auf Erfolg, wenn es gleich nicht an solchen zu fehlen pflegt. Ich will es vielmehr versuchen, die Grundsäze festzustellen, nach denen meines Erachtens diese Frage behandelt werden muſs; ich will ferner die etwa durch theoretische Untersuchung gewonnene Einrichtung vom Standpunkte der praktischen Ausführbarkeit prüfen : denn die Pädagogik ist Wissenschaft und Kunst, und nicht immer läſst sich die Theorie ohne Weiteres in die Wirklichkeit übertragen.

Mit der Prüfung für das höhere Lehramt kann die wissenschaftliche Bildung der Lehrer nicht abgeschlossen sein. Vermag die Universität in der beschränkten Zeit nur die sicheren und ausgedehnten Grundlagen der Wissenschaft zu legen, mehr ein klares Bewuſstsein von der Aufgabe der Wissenschaft und den Mitteln zu ihrer Lösung als den ganzen Umfang dieser Wissenschaft zu überliefern, so versteht sich von selbst, daſs auf diesen Fundamenten weiter gebaut werden muſs, daſs also für den künftigen Lehrer mit dem Eintritte in den Beruf das tiefere und sich verbreiternde Studium, die völlige Assimilirung und die fruchtbare Verarbeitung der in der Universitätszeit gesammelten Kenntnisse erst recht eigentlich beginnt. Das verlangt nicht bloſs die Wissenschaft, sondern ebenso gebieterisch der Beruf, die Schule. Wenn der junge Lehrer sich nicht recht bald auſser Zusammenhang

mit der Wissenschaft sehen will, so muſs er arbeiten, sein Wissen erweitern und vertiefen, er muſs sich mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Methodik und der Resultate seines Studienkreises vertraut erhalten. Denn die Bildungsmittel der höheren Schulen hängen ab von dem in den Fachliteraturen niedergelegten Wissensstoff. Ein einfacher Blick auf die Lehrpläne unserer und einer nicht weit zurückliegenden Zeit beweist dies zur Genüge. In der altklassischen Lectüre, in der Behandlung der Grammatik und der Schreibübungen, im Deutschen, in der Geschichte, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften wird heute zum Theil mit anderen Mitteln und theilweise für andere Ziele gearbeitet als vor dreiſsig Jahren, und die Aenderung oder der Fortschritt war bedingt durch die Entwickelung der Wissenschaft, an der Schulbehörden und Lehrer nicht bloſs receptiv sich rege betheiligten. Die Idealität der Gesinnung und des Strebens, noch immer der Vorzug unseres Unterrichtswesens, erneute sich fort und fort in der Berührung mit der sich stets verjüngenden Wissenschaft. Fortarbeiten also in der Wissenschaft ist die erste Forderung, welche der junge Lehrer an sich zu stellen und welche die Unterrichtsbehörden mit allen ihnen zustehenden Mitteln zu fördern haben. Ich muſs deshalb eine Richtung, welche sich in den lezten Jahren unter den Praktikern geltend macht und das Heil bloſs von der Methode ohne tiefere Erfassung des Stoffes, von der Routine, nicht von der wissenschaftlichen Bildung erwartet, als eine bedauerliche und

gefährliche Verkennung der Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens bezeichnen.

Aber eben diese Bedürfnisse verlangen auch von dem angehenden Lehrer, der auf der Universität sich in der Regel nur Kenntnifs der Geschichte der Pädagogik [8]), manchmal noch eine mehr oder minder oberflächliche und darum wertlose Bekanntschaft mit der pädagogischen Theorie erworben hat, dafs er sich jezt mit den Grundsäzen der Erziehung und des Unterrichts und mit der Entwickelung des höheren Schulwesens vertraut mache. Diese Forderung wird vielfach als überflüssig angesehen, ja es ist eine weit verbreitete Ansicht, dafs es verlorene Mühe sei, sich überhaupt mit Methodik zu beschäftigen; sei ja doch die pädagogische Wissenschaft durchaus nicht über objective und allgemein giltige Methoden einig, und wenn sie es auch sei, so könne es doch gar nicht wünschenswert erscheinen, dafs die Lehrer sich dabei beruhigten, sondern jeder müsse seine eigene Methode sich schaffen, die eben lediglich für seine Individualität zugeschnitten sei. Mit gleichem Rechte würde man in jeder Wissenschaft den Wert der historischen Entwickelung läugnen: denn jede Wissenschaft und jede Kunst stellt im Laufe der Zeit Regeln auf, welche von einzelnen bestritten, von anderen bestätigt werden, die sich aber durchsezen, wenn sie aus dem Wesen der Sache selbst sich ergeben haben, und denen sich der Einzelne dann nur zu seinem Schaden zu entziehen sucht. Solche generelle Formen, welche jede wissenschaftliche und künstlerische Arbeit beobachten

und mindestens kennen muſs, wenn sie nicht verlassenen Wegen und Abwegen nachgehen will, lassen der Individualität, die sich durch besondere Befähigung und besonderes Streben legitimirt, hinlängliche Freiheit der Bewegung. Aber wenn der Einzelne verlangt seine persönlichen Ansprüche und seine subjective Freiheit zum entscheidenden Kriterium in einer Sphäre zu machen, in der er bloſs ein Glied eines Ganzen ist, so wird ihn selbst die Schöpferkraft des Genies vor Irrthum und Fehlern nicht zu bewahren vermögen. Auch in der Pädagogik gelten keine abweichenden Geseze, und nicht die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers, sondern das Gesez, die Regel, welche durch die sich aufnehmende kritisirende und ergänzende Geistesarbeit von Generationen gewonnen ist, steht im Vordergrunde, und eine klare Auseinandersezung über das Gebiet der Notwendigkeit und der Freiheit gehört deſshalb zu denjenigen Erfordernissen, welche dem Lehrer ebenso sehr noth thun, wie sie selten erfüllt werden. Nur eine gründliche Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik kann zu einem bewuſsten pädagogischen Verfahren führen und vor subjectiver Willkür und ungeordneten Versuchen bewahren, indem sie den Anfänger mit den Erziehungsaufgaben, mit den bewährten Grundsäzen und Methoden und mit den allgemeinen Normen des höheren Schulwesens bekannt macht. Hand in Hand hiermit geht die Begründung praktischer Fertigkeit in der Anwendung und Erprobung der Theorie theils im eignen Unterricht, theils in der Beobachtung

anderer. Erst wenn der junge Lehrer in dieser Anwendung auf gröſsere Massen Gewandtheit und Sicherheit sich erworben hat, ist er berechtigt und befähigt sich freier zu bewegen und mit Hülfe der fortschreitenden Erfahrung die Ueberlieferung fortzuführen und umzugestalten. Doch wird diese Freiheit des Verfahrens ihre festen Grenzen haben; die Grundsäze für die Behandlung und Gruppirung des Lehrstoffs stehen meist wissenschaftlich fest, da sie nicht subjectivem Ermessen überlassen werden können, sondern theilweise in der Beobachtung der menschlichen Natur im Allgemeinen beruhen, theilweise aus der Eigenthümlichkeit der einzelnen Lehrgegenstände abgeleitet sind.

Ich werde die Frage, ob es nicht lediglich dem Einzelnen zu überlassen sei, sich diese Erfordernisse für den Lehrerberuf zu erwerben, vorerst nicht weiter berühren; sie lieſse sich mit gleichem Rechte für alles Lernen aufwerfen; ich halte mich vielmehr an die unbestreitbare Thatsache, welche durch die übereinstimmenden Urtheile der Betheiligten festgestellt wird, daſs ein solches Verhältniſs jedenfalls zur Zeit nicht besteht und zu keiner Zeit Regel war; vereinzelte Ausnahmen vermögen lediglich die Regel zu bestätigen. Und es ist dies auch natürlich: nicht alle Lehrer sind von Hause aus mit so entschiedenem Lehrtalent begabt, daſs sie den Beistand der Erfahrung entbehren könnten und ebenso wenig kann es in allen Fällen ersprieſslich sein, wenn der junge Lehrer lediglich das Verfahren seiner Lehrer widerholt, das

er durch Ertheiluug von Privatunterricht in der Regel für die Zwecke der Schule nicht vervollkommnen konnte. Durchaus übereinstimmeud fordert man von der Unterrichts-Verwaltung Mafsregeln zur Beseitigung des Nothstandes : mit diesen Mafsregeln werde ich mich noch kurz zu beschäftigen haben.

Unter den Einrichtungen, welche die Unterrichts-Verwaltung getroffen hat, um die Erzielung der für junge Lehrer notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu sichern, sind einzig die pädagogischen Seminarien nach bestandener Staatsprüfung geeignet dieser Aufgabe gerecht zu werden und sie werden dazu um so mehr im Stande sein, je strenger sie auf ihre ursprüngliche Form zurückgeführt werden [9]).

Auf die Beibehaltung der Abhandlungen aus den Gebieten der Fachwissenschaft und der wissenschaftlichen Pädagogik ist auch künftig der allerhöchste Werth zu legen, wenn dieselben gleich der Zahl nach gegen Gedike's Zeit eine Beschränkung erfahren müssen, da die Vorbereitung für den Unterricht und die Seminarstunden, Unterrichten und Hospitiren die Thätigkeit der Seminaristen vollauf in Anspruch nimmt. Als selbstverständlich wird dabei vorausgesezt, dafs „die philologische Societät“ Gedike's erweitert und auch den übrigen Schulwissenschaften die gebührende Beachtung geschenkt wird. Das wissenschaftliche Fortarbeiten leidet erfahrungsmäfsig in den meisten Fällen unmittelbar nach der Universität Not : wenn die Continuität der wissenschaftlichen Arbeit erst einmal unterbrochen ist, so wird die Wiederaufnahme

der früheren Beziehungen von einem Jahre auf das andere verschoben; diejenigen, welche sich aufraffen, finden zum Theil nur langsamen und kümmerlichen Fortgang, bald verzichten sie darauf, überhaupt noch den Fortschritten der Wissenschaft folgen zu können und es stellt sich die leidige und leider sehr verbreitete Selbsttäuschung ein — dafs für den wahren Pädagogen das Wissen erst in zweiter Linie stehe, ja dafs tiefe Gelehrsamkeit und praktische Unbrauchbarkeit identisch seien.

Selbstverständlich können solche Studien in den pädagogischen Seminarien nur gedeihen, wenn die äufseren Verhältnisse günstig, d. h. wenn die Seminaristen materiell sorgenfrei und auch in der Disposition über ihre Zeit so gestellt sind, dafs sie nicht in Folge von Ueberanstrengung ermatten. Es ist ja richtig, dafs schon von Anfang an bei der Anleitung junger Lehrer ein nicht unwesentlicher Gesichtspunkt der ist, ihre Arbeitskraft zu stählen; hierfür ist eine zu geringe Stundenzahl nicht zweckmäfsig, denn die zum Gestalten des Stoffes und zur Erhaltung der Disciplin nöthige Gewandtheit ist Sache der Ausbildung und Gewöhnung und läfst sich ohne Anstrengung nicht erreichen. Im Allgemeinen darf das Gedike'sche Mafs von 10—12 St. wöchentlich um so mehr als Maximum gelten, je höher sich die Anforderungen an die Zeit der Seminarmitglieder für Seminarübungen, **Hospitiren und Probelectionen stellen. Die ausgeworfenen Stipendien genügen in Preufsen nirgends den wirklichen Bedürfnissen; die notwendige Folge hievon,**

wozu der Lehrermangel ebenfalls in sehr nachtheiliger Weise beigetragen hat, ist die Belastung der Seminaristen mit weiteren Stunden, welche besonders honorirt werden, oder durch Privatunterricht und damit Verkümmerung der wissenschaftlichen Fortbildung. Man ist zu leicht geneigt die Bedeutung der pecuniären Frage zu unterschäzen; Idealismus ist aber in diesem Punkte gerade am wenigsten berechtigt, da auch die erhabensteAuffassung den Mahnungen der äufseren Noth sich auf die Dauer nicht zu entziehen vermag, insbesondere wenn man berücksichtigt, dafs eine vierjährige Studienzeit der Mehrzahl der jungen Lehrer hinlänglich Gelegenheit gibt, sich Entbehrungen und Opfer im Interesse ihrer wissenschaftlichen Ausbildung aufzulegen. Und so kann die hiesige Einrichtung, wonach den Seminarmitgliedern Stipendien von 1800 Mark jährlich verliehen werden, ein unter den jezigen Verhältnissen unbedingt nachahmungswerther Fortschritt genannt werden; jedenfalls dürften die Seminarstipendien nirgends und zu keiner Zeit sich niedriger belaufen als die Remunerationen der vollbeschäftigten wissenschaftlichen Hülfslehrer; denn nur in diesem Falle wird es unbemittelten Candidaten möglich sein, an den Wolthaten der Seminarien Theil zu nehmen.

Für die eigentlich pädagogische Ausbildung wird die Thätigkeit der Directoren in höherem Grade in Anspruch genommen werden müssen, als dies zu Gedike's Zeit der Fall war [10]). An Einrichtung systematischer Vorträge, an eine einfache Fortsezung

akademischer Vorlesungen wird dabei weniger gedacht werden dürfen, da eine einseitige Stoffreception so wenig zu den Hauptaufgaben des Seminars wie der Universität gehören kann. Wol aber wird theils durch zusammenhängende Lehrvorträge, theils in jener Verbindung, welche in den Fachseminarien zwischen Anleitung und Kritik des Lehrers und eigener wissenschaftlicher Forschung der Seminarmitglieder besteht, durch Erschliefsung der reichen pädagogischen Literatur, insbesondere der theilweise sehr wertvollen Specialarbeiten, die sog. allgemeine Unterrichts- und Erziehungslehre und die allgemeine und besondere Methodik des Unterrichts, sowie die Schulgesezgebung systematisch zur Besprechung gelangen müssen.

Endlich wäre die im Laufe der Zeit eingetretene und jezt beinahe zur Regel gewordene Vielköpfigkeit der Leitung auf die Einheitsform zurückzuführen. Schon die Notwendigkeit, den Seminardirectoren die ganze und volle Verantwortlichkeit auflegen zu können, bedingt diese Aenderung; denn es ist einfach unmöglich, wenn Seminar- und Schuldirector nicht eine Person sind, diejenige Festigkeit und Einheit der Leitung zu erzielen, ohne welche junge Männer die nöthige Ruhe und Sicherheit im Unterrichte nimmermehr erreichen werden. Ich mufs hier sogleich einem Einwande begegnen, der sich häufig gegen diese Anstalten und ihre einheitliche Leitung erhoben hat, dafs nämlich dann einseitige Richtungen in der Pädagogik leicht bevorzugt werden und in gefährlicher Weise sich geltend machen können. Gegen Mifsbrauch ist

allerdings keine menschliche Einrichtung gesichert, und doch werden beständig solche Einrichtungen getroffen. Jedenfalls sind pädagogische Seminarien nicht in höherem Maſse derartigen Einseitigkeiten ausgesezt, als dies von jedem höheren und niederen Seminar, ja von jedem Gymnasium und jeder Realschule behauptet werden kann. Wiese sagt : „Es ist kein Director in Preuſsen, wenn er anders nach pädagogischem Berufe und wissenschaftlichem Geiste wirklich ein Director ist, der durch die bestehenden Geseze und Anordnungen oder durch die Aufsichtsbehörden verhindert wäre, aus der ihm anvertrauten Schule Das zu machen, was sie ihrer Natur nach sein soll“. Es ist also der normale Zustand, daſs jeder bedeutendere Director nach längerer Wirksamkeit seiner Anstalt im bestimmenden Kreise der bestehenden Normen ein bestimmtes, oft sehr charakteristisches Gepräge verleiht, und in der That hat es in der Geschichte unserer Gelehrtenschulen niemals Anstalten gegeben, die eine besondere Richtung oder auch nur besondere Leistungen bewiesen hätten ohne den Einfluſs einer solchen bestimmenden Persönlichkeit. Daſs jede Anstalt und jedes Seminar eine bestimmte, sage man auch, einseitige Richtung erhält, ist der wünschenswerte, natürliche und auch durch Zersplitterung der Leitung nicht zu verhütende Zustand, die Wahl der Behörden wird nur dafür zu sorgen haben, daſs diese Richtung keine fehlerhafte, keine verkehrte ist. Indessen ist die Gefahr viel geringer als es scheint, selbst wenn man annehmen dürfte, diese einseitigen

Richtungen wären theilweise verkehrt. Das Schlimmste würde sein, dafs die jungen Männer, die doch urtheilsfähig und wissenschaftlich gebildet sind und in der Regel nach einem oder zwei Jahren in andere Anschauungen und Auffassungen sich versezt sehen, zu prüfen haben würden, wofür sie in dem unvermeidlichen Widerstreite der Meinungen sich entscheiden wollen, dafs sie im schlimmsten Falle eine und die andere Ansicht oder Gewöhnung, vielleicht auch eine Reihe von solchen, über Bord zu werfen hätten. Aber ist es denn denkbar, dafs derartige Verkehrtheiten länger als eine kleine Weile bestehen können, bei der Oeffentlichkeit unseres heutigen Lebens, wo die Behörde stets einschreiten kann, wo das Correctiv der Wissenschaft besteht, wo die in der Regel nicht schonende Kritik der Directoren und Lehrer aller derjenigen Schulen, an welche Seminaristen nach beendigtem Seminarcurse geschickt werden, sehr bald die Mängel ausfindig zu machen und zur amtlichen Kenntnifsnahme der Behörden zu bringen vermag?

Ich mufs bei dieser Gelegenheit auch die Vorstellung zurückweisen, als ob eine höhere Lehranstalt, auch wenn der Director und die übrigen zu der pädagogischen Anleitung der jungen Lehrer in Beziehung stehenden Lehrer nach dem für seminaristische Zwecke unentbehrlichen einheitlichen Plane und nach festen und gleichen Principien zusammen arbeiten, wenn etwa zu diesem Zwecke die Lehrer von dem Director berufen oder gebildet sind, — dafs, sage ich, selbst in diesen Fällen eine höhere Schule so völlig in

schablonenhafter Thätigkeit untergehen, oder wie dies in der pädagogischen Sprache ausgedrückt wird „die Sache sich in äufsere Formen verlieren und zu einer starren, todten Weise werden“ oder „ein schädlicher Mechanismus gepflegt“ werden könnte, dafs nicht selbst innerhalb der anerkannten Notwendigkeit und Gleichförmigkeit der Methode geschickten und umsichtigen Lehrern je nach ihrer Individualität oder nach dem Bildungsstande ihrer Schüler ein freierer Gebrauch von der Regel auch in der Wahl und Behandlung des Lehrstoffes gestattet wäre, dafs sich diese Freiheit in einzelnen Fällen und Fächern nicht sogar in dem gesammten Lehrverfahren beweisen könnte. So lange noch 2 Persönlichkeiten neben einander stehen, die diesen Namen beanspruchen können, werden individuelle Unterschiede sich geltend machen, und so lange unsere höheren Lehranstalten durch den Contact mit der Wissenschaft sich jung erhalten, werden sie senile Atrophie nicht zu fürchten haben.

Es würde nun, falls die bisherige Erörterung nicht unrichtig war, wenn auch nicht die Heilung so doch die wesentliche Besserung der zur Zeit bestehenden Mifsstände verhältnifsmäfsig einfach sein : man würde nur die Zahl der bestehenden pädagogischen Seminarien zu vermehren und ihre Einrichtungen einigen, allerdings wesentlichen, Veränderungen zu unterwerfen haben. Die Sache wäre also in erster Linie eine Geld- und Personenfrage; daneben kommen noch einige andere Gesichtspunkte in Betracht. Es würde sich um Zahl und Siz der zu errichtenden

Anstalten handeln, und die Entscheidung dieser Fragen würde bedingt sein durch die Bestimmung der Dauer des Seminarcurses und die Höhe der einer Anstalt zu überweisenden Candidatenzahl.

Wenn man über die leztere Frage ins Klare kommen will, so wird der wesentlichste Gesichtspunkt der sein, daſs der gleichmäſsige und ruhige Gang der Schule nicht gestört und die Schüler nicht geschädigt werden. Ich möchte mir erlauben bei dieser Gelegenheit sogleich darauf hinzuweisen, daſs die häufig über diesen Punkt geäuſserten Besorgnisse regelmäſsig zwei Gesichtspunkte auſser Acht lassen. Einmal findet der Wechsel der Lehrer, welcher an den Seminaranstalten regelmäſsig in jedem Jahre eintreten würde, thatsächlich auch jezt für die Schüler statt; denn es ist im Ganzen selten, daſs die Lehrer zweier aufeinanderfolgenden Classen dieselben sind; sodann aber wird an seminaristischen Schulen eine so feste, auch im Detail einheitliche Organisation herrschen, die leitenden Grundsäze des Unterrichts und der Zucht werden in allem wesentlichen gleich sein, die Wirksamkeit der jungen Lehrer eine so beschränkte, daſs wol ihre Individualität, aber nicht daſs sie in gefährlicher Weise hervortreten kann. Freilich wird die Zahl der Candidaten immer der Gröſse der Schule entsprechen, ihr Verhältniſs zu der Zahl der angestellten Lehrer mindestens so gestaltet sein müssen, daſs ein fester Stamm der lezteren erhalten und eine Betheiligung derselben an der praktischen Anleitung der Seminaristen möglich bleibt; es werden somit auf einen

der zur Mitwirkung berufenen Lehrer höchstens 2 Candidaten zu rechnen sein. Danach würde die Zahl der an kleineren Anstalten zu beschäftigenden Candidaten 4—6, der an gröfseren Anstalten verwendeten 8—12 betragen dürfen. Dafs hier ein Versuch gemacht wird, ist nicht zu läugnen, und es ist ja möglich, wenn gleich nicht wahrscheinlich, dafs sich bei dem Versuche mehr Nachtheile herausstellen, als sich von vornherein sehen läfst; aber der Versuch hat alle Aussicht zu gelingen, denn er stüzt sich auf historische Präcedentien und damit auf bestimmte Erfahrungen, und wir haben, wie sehr wir auch die Bedeutung der Persönlichkeit für die Einrichtung anerkennen mögen, keinen Grund anzunehmen, dafs eine Institution, welche zu Gedike's Zeiten so segensreich wirkte, in unserer Zeit Mifserfolge aufweisen müfste. Vor Allem aber wir müssen den Versuch machen, nachdem andere Versuche der Abhülfe sich nicht bewährt haben.

Enge mit dieser Frage hängt die über die Dauer des Seminarcurses zusammen; denn es ist klar, dafs die Zahl der Anstalten verdoppelt werden müfste, wenn sich ein zweijähriger Cursus als nöthig, ein einjähriger nicht als ausreichend erweisen sollte.

Die bis jezt bestehenden Seminarien bestimmen die Mitgliedschaft auf mindestens 2 und auf höchstens 4 Jahre; thatsächlich dauert dieselbe meist nur 1 Jahr, und auch selbst in diesem einen Jahre beläuft sich die Zahl der von den Seminaristen ertheilten Lehrstunden weit höher als für ihre wissenschaftliche Fort-

bildung zuträglich ist. Nun wäre es ja unzweifelhaft besser, die jungen Lehrer 2 Jahre als nur ein Jahr im Seminar anleiten zu können; aber das Bessere würde sich hier sicherlich als ein Feind des Guten erweisen; denn wir dürfen bei dem noch immer vorhandenen Lehrermangel und bei der Zeitlage, welche eine erhebliche Steigerung der Mittel ausschliefst, nicht daran denken, die Forderung eines zweijährigen Seminarbesuchs zu verwirklichen; wir werden dies aber auch von dem Augenblicke an nicht mehr können, wo eine ausreichende Anzahl von seminaristischen Gymnasien vorhanden sein wird, um allen Candidaten des höheren Lehramts Aufnahme zu gewähren, wo somit das Probejahr in dem Seminarcurse aufgeht. Ob späteren Zeiten günstigere Verhältnisse zu Theil werden, mufs dahingestellt bleiben; neuen Zuständen werden ja dann wol auch neue Einrichtungen entsprechen; deswegen aber das jezt Erreichbare aufzugeben, hiefse Steine statt Brod reichen und würde ein Verfahren sein, welches eben so wenig des praktischen Staatsmannes würdig wäre, wie es dem Notstande abzuhelfen vermöchte.

Nun läfst sich aber thatsächlich in einem Jahre diese pädagogische Anleitung erreichen, wenn nur die Arbeit energisch genug ist. Von den materiell sorgenfrei gestellten und nur bis zu 12 Stunden verpflichteten Candidaten darf ohne Unbilligkeit verlangt werden, dafs sie wöchentlich bis zu 4 Stunden eigentlicher Seminarthätigkeit und der dadurch erforderlich werdenden Privatarbeit sich heranziehen lassen; in

diesem Zeitraume kann aber sehr gut die theoretische Aufgabe gelöst werden. Auch die praktische Anleitung beansprucht keine längere Ausdehnung, wenn man nur sich entschliefst, zu Gedike's Einrichtung halbjährlichen Wechsels [11]) zurückzukehren. Bestehen an gröfseren Anstalten sog. Wechselcoeten, so werden die nirgends unüberwindlichen Schwierigkeiten noch erheblich vermindert werden. Allerdings wird eine Entlastung der Directoren in Lehr- und Verwaltungsthätigkeit unbedingt erforderlich werden; aber beides läfst sich ohne besonderen Aufwand erreichen, und die Not kann sogar zur Tugend werden, wenn diejenigen Seminaristen, welche die Facultas für obere Klassen haben, auch in diesen Klassen beschäftigt und alle Mitglieder durch Betheiligung an einzelnen Zweigen der Verwaltungsthätigkeit auch mit dieser Seite des Schullebens bekannt gemacht werden.

Die Zahl der von sämmtlichen preufsischen Prüfungs-Commissionen in den Jahren 1869—1874 geprüften Candidaten für das höhere Schulamt betrug 1770, also für ein Jahr im Durchschnitt 354. Berechnet man die Zahl der Mitglieder einer Seminaranstalt auf durchschnittlich 8, so würden 45 Seminarien erforderlich sein, um alle Candidaten eine solche Anstalt durchlaufen zu lassen.

Der Aufwand für solche Einrichtungen würde nicht bedeutend sein; denn eine Anzahl von jezt definitiv besezten Lehrstellen würde künftig von Seminaristen verwaltet, die betr. Gehälter für Seminarstipendien verwendet werden. Doch mufs ich mir es

hier versagen, in die ziffermäſsigen Beläge einzutreten [19]). Unerschwinglich werden die Kosten um so weniger sein, als bei dem noch herrschenden Lehrermangel, bei der Schwierigkeit, für die Leitung geeignete Persönlichkeiten zu finden, endlich auch schon, um die bei dem versuchsartigen Charakter der Einrichtungen nötigen Erfahrungen zu sammeln, nur allmählich die volle Zahl der seminaristischen Anstalten erforderlich würde.

Nun bin ich aber keineswegs der Meinung, daſs alle Schulamtscandidaten gezwungen werden sollten, ein solches Seminar zu durchlaufen; jedenfalls dürfte dies überall nicht geschehen, wo nicht die Höhe der Stipendien den Seminaristen eine sorgenfreie Existenz ermöglichen würde. Aber selbst in diesem Falle ist ein unbedingter und allgemeiner Zwang bei der groſsen Entwickelung des Privat- und Fachschulwesens in unserer Zeit nicht unbedenklich. Der Weg der eigenen Fortbildung müſste jedenfalls allen offen bleiben, welche aus irgend welchen Gründen es vorziehen, nicht in den öffentlichen Dienst einzutreten; aber auf der anderen Seite müſste allen solchen Lehrern die gesezliche Verpflichtung auferlegt werden, vor ihrer Verwendung im öffentlichen Dienste durch eine Prüfung den Nachweis ihrer praktischen Tüchtigkeit und ihrer wissenschaftlichen Fortbildung zu erbringen. Am einfachsten wäre es, diese Prüfungen den seminaristischen Gymnasien unter dem Vorsiz eines technischen Mitgliedes der Schulbehörde zu übertragen. Den Seminarmitgliedern dagegen würde auf Grund

ihrer im Seminare bewiesenen Thätigkeit von der vorgesezten Behörde auf den Vorschlag des Seminardirectors ein Zeugnifs der Anstellungsfähigkeit auszustellen sein.

Als Size dieser Anstalten sind in erster Linie die Universitätsstädte in Aussicht zu nehmen; denn nur hier wird in der Regel die fachwissenschaftliche Förderung ganz zweckentsprechend gestaltet werden können. Wenn man auch von den äufseren Vortheilen absieht, welche die Centren der wissenschaftlichen Thätigkeit gewähren, so ist es jedenfalls bei der Arbeitstheilung, welche heute auf dem Gebiete der Wissenschaften herrscht, nicht denkbar, dafs der Seminardirector, er sei noch so gelehrt und wissenschaftlich thätig, in genügender Weise alle wissenschaftlichen Fachabhandlungen, welche von den Seminaristen vorbereitet oder eingereicht werden, zu fördern oder sachlich zu beurtheilen im Stande sei; es ist aber auch das natürliche Verhältnifs, dafs diejenigen Universitätslehrer, welche die Studien der jungen Männer geleitet nnd auf bestimmte Bahnen gewiesen haben und deren Aufgabe es ist, das gelehrte Wissen durch eigene Forschung weiter zu führen, auch noch fernerhin, soweit dies möglich und für sie selber wünschenswerth ist, betheiligt bleiben. Die wissenschaftliche Vorbildung ihrer dereinstigen Zuhörer ist für die Universität so gut eine Lebensfrage, wie für die höheren Schulen, und diese steht und fällt mit der wissenschaftlichen Thätigkeit der Lehrer an diesen Schulen. Diese Betheiligung ergibt

sich aber ohne Zwang und gleichsam von selbst, wenn die Seminarien den Sizen der Universitäten angehören. Nur nebenbei sei darauf hingewiesen, dafs in dieser Einrichtung ein wirksames Mittel gewonnen werden kann, die Bildung bestimmter akademischer Schulen wieder zu fördern und ihre Zusammengehörigkeit schärfer darzustellen.

Aber weitaus die gröfsere Zahl der seminaristischen Anstalten würde an anderen Orten errichtet werden, und hier müfste durch Berufung wissenschaftlich thätiger und bewährter Lehrer ein Ersaz für die Vortheile der Universitätsstadt geschaffen werden. Dafs auch hier die Verbindung mit den Universitätslehrern gewahrt werden kann und wo möglich soll, ist selbstverständlich, und die dabei sich ergebenden Schwierigkeiten werden für den guten Willen aller Betheiligten nicht unüberwindlich sein.

Als Seminaranstalten würden für altsprachliche und historische Fächer Gymnasien, für mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Realschulen in Aussicht zu nehmen sein [13]). Den thatsächlichen Verhältnissen würde es entsprechen, 2 gröfseren Gymnasialseminarien 1 kleineres Realschulseminar an die Seite zu stellen.

Uebrigens hat die preufsische Unterrichts-Verwaltung seit dem Jahre 1855 einen Weg eingeschlagen, der als ein theilweise ausreichender Ersaz der Seminarien angesehen wird, nämlich didaktisch erprobten Lehrern eine kleine Anzahl von Candidaten (höchstens 3) zur praktischen Einführung zuzuweisen. Bis jezt

geschah dies für Mathematik und neuere Sprachen, vorübergehend auch für lateinischen Unterricht in Berlin. Doch besteht „die Absicht, auch in kleineren Städten der Provinzen ähnliche Veranstaltungen zu treffen, wo die Schulen und Lehrercollegien von mäfsigerem Umfange noch mehr geeignet sind, die Candidaten sogleich beim Eintritte in den Lehrerberuf daran zu gewöhnen, sich als Glied dem Ganzen anzuschliefsen", was allerdings bei der derzeitigen Einrichtung so gut wie gar nicht erstrebt oder erreicht werden kann, aber in der beabsichtigten Einrichtung auch an kleineren Schulen nur in der Idee erreicht werden wird. Als voller Ersaz pädagogischer Seminarien wird diese Institution jedenfalls nur dann gelten dürfen, wenn auch hier die wissenschaftliche Fortbildung und die theoretische Bildung in höherem Mafse betont wird, als dies zur Zeit der Fall zu sein scheint [14]), und wenn über der Ausbildung im Specialfache nicht der Sinn für den Gesammtorganismus leidet, mit anderen Worten, wenn sie sich nur durch die Zahl der Seminaristen und durch die Stellung der Leiter von den Seminaranstalten unterscheiden wird.

Meine Herren! Ich möchte schliefslich nicht die Erwartung aufkommen lassen, dafs die Errichtung von Seminarien an und für sich hinreichen werde, uns von allen dermalen vorhandenen Uebelständen zu befreien; wie bei wenigen anderen Einrichtungen werden die zur Mitwirkung berufenen Menschen hier das Beste und das Wertvollste zu thun haben; aber ich kann nicht finden, dafs die Bedeutung der leitenden

Persönlichkeiten und die Schwierigkeit, solche zu finden, ein Hinderniſs für die Schaffung der Einrichtungen sein darf; erreicht man auch nicht das Vollkommene, so kann doch eine Entwickelung und Fortbildung nur eintreten, wenn überhaupt ein Anfang gemacht ist. Auch wäre es eine ausschweifende Hoffnung, wenn man erwarten wollte, daſs es künftig lauter vorzügliche Lehrer geben würde. Das Lehren bleibt in gewissem Sinne immer eine freie Kunst, und Männer von hervorragender Lehrgabe werden zu allen Zeiten selten sein, mögen die Bildungsanstalten sich noch so sehr vervollkommnen, aus dem einfachen Grunde, weil die hiezu erforderlichen Eigenschaften des Geistes und Charakters durch äuſsere Veranstaltungen nicht geschaffen, sondern nur gefördert werden können. Aber wir werden eine Reihe von Uebelständen beseitigen, indem die jungen Lehrer in den Stand gesezt werden, sich vor verbreiteten, theils in der menschlichen Schwäche, theils in der Tradition begründeten Fehlern zu bewahren, wir werden eine groſse Anzahl von Lehrern erhalten, welche am Anfange ihrer praktischen Thätigkeit und nicht erst auf Unkosten der Schule eine Reihe von Grundsäzen, Kenntnissen und Fertigkeiten erwerben, die sie befähigen, ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse zum Nuzen der Schüler und zum Heile der Schule fruchtbar zu machen, wir werden mehr Einheit und Bewuſstsein in die höhere Jugendbildung bringen, wir werden die Einsicht in die Aufgabe der Schule überhaupt und in das Verhältniſs, in welchem die einzelnen

Gegenstände zu ihrer Lösung beizutragen haben, befördern und damit auch die Freudigkeit in der Erfüllung des Berufes. Wir dürfen endlich hoffen, der banausischen Routine einen haltbaren Damm entgegenzustellen. Ein solches Resultat mag klein erscheinen; aber der Schein trügt : das Ziel ist ein hohes und der zu seiner Erreichung erforderlichen Anstrengung werth — man müſste denn Lust haben sich zu der Denkweise jener überklugen Leute zu bekennen, die das Meer nicht eindämmen, weil der Springfluth kein Deich zu trozen vermag.

Anmerkungen.

[1]) Die pädagogische Conferenz über die Vorbildung der Lehrer zum höheren Schulamt in Bonn am 28. Mai 1876. Die Posener Directorenconferenz Pfingsten 1876. Jahn'sche Jahrb. f. Pädagogik 1876 Heft 9, 10, 11 von Erler. Pädag. Archiv 1877 von Dronke in Trier S. 1—33. Bratuscheck in Philos. Monatsheften 12, 9, 416 ff. Köln. Zeitg. 1876 Aufsäze von Nohl. Im neuen Reich Februar 1876. Jahn'sche J. f. Pädag. 1877 Heft 5, S. 233 f. von Noetel 1. Thl.

[2]) Die folgenden Angaben über Gedike's Seminar sind meist den Mittheilungen Mützells in Z. f. G. W. Supplementb. 1853 S. 97 ff. entnommen, dessen Urtheil über die 1812 erfolgte Veränderung ich um so mehr berücksichtigen und annehmen durfte, als er der berufenste Beurtheiler war und die genaueste Kenntnifs ihrer Folgen besafs. Die ebendaher theilweise entlehnte Bemerkung über das Halle'sche Seminar gilt selbstverständlich nur der Einrichtung, nicht der Person der jeweiligen Leiter.

[3]) Wiese in Schmid's Encyklopädie 6, 312.

[4]) Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten.

[5]) Brzoska : Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität S. 305 ff.

[6]) Die von Stoy in Jena, von Ziller und theilweise auch von Eckstein in Leipzig geleiteten Anstalten dieser Art mögen durch die persönliche Tüchtigkeit ihrer Leiter gute Erfolge aufweisen; eine allgemeine Giltigkeit der dort vertretenen Principien wird durch sie nicht erwiesen bezw. die vorgetragenen Bedenken nicht widerlegt. Die Erfolge der in Zürich und Pesth bestehenden Anstalten können nicht als festgestellt gelten.

[7]) Diese Proseminarien müfsten die grammatisch stilistische Seite zum Gegenstande ihrer Uebungen machen und ein ausgedehntes Quantum von Lectüre schulmäfsiger Schriftsteller veranlassen, dazu die erste Anleitung zu selbständigen Arbeiten geben. Thatsächlich müssen zur Zeit die Studirenden der beiden ersten Semester bei den Seminarübungen an manchen Orten unberücksichtigt bleiben, wenn die Seminardirectoren nicht auf einen Standpunkt herabsteigen sollen, welcher nicht gefordert werden und auch nichts nüzen kann.

[8]) Das Preufs. Prüfungsreglement verlangt eine allgemeine Bekanntschaft mit der Geschichte der neueren Pädagogik und den wesentlichsten Bestimmungen der Methodik, das hessische eine übersichtliche Kenntnifs der Geschichte der Pädagogik und genauere Bekanntschaft mit der Entwickelung derselben seit dem 16. Jahrhundert, sowie mit den wesentlichsten Grundsäzen der Methodik. Die Bestimmung des hess. Prüf.-R. ist zweckmäfsiger, da die Fassung des preufs. Reglem. zu so geringen Anforderungen führen mufs, dafs ein für die praktische Thätigkeit wertvolles Resultat nicht mehr erreicht werden kann. Aber auch bei den Anforderungen des hess. Pr.-R. würde eine Vorlesung über Geschichte der Pädagogik ausreichen, da dieselbe gar nicht umhin kann, auch auf die „wesentlichsten Bestimmungen der Methodik“ Rücksicht zu nehmen. Freilich werden die Erörterungen nicht sehr fruchtbar werden, wenn dem betr. Universitätslehrer nicht eine genaue Kenntnifs der Praxis im höheren Schulwesen zu Gebote steht. Die von Meyer auf der Bonner Conferenz verlangten wissenschaftlich-pädagogischen Seminarien können ja wol in rechter Hand einigen Nuzen schaffen. Aber abgesehen davon, dafs sie in die wissenschaftliche Thätigkeit der Studirenden noch gröfsere Zersplitterung hineintragen, ist auch nicht recht ersichtlich, zu welchen selbständigen Arbeiten die Theilnehmer herangezogen werden können, wenn die Vorträge sich auf Gesch. der Pädag. in oben bemerktem Umfange beschränken. Die Methode der Arbeiten kann in diesem Falle doch nur die philologisch-historischer Arbeiten sein; um aber die sachliche Ausbeute aus derartigen Studien zu ziehen, sind viel eingehendere Kenntnisse des Schulwesens und der wissenschaftlichen Pädagogik erforderlich, als sie auf der

Universität in der Regel gewonnen werden können. Es wird in dieser Hinsicht ausreichen, wenn der Professor der Pädagogik z. B. in einer kleineren Zahl von Vorträgen an einigen Schulordnungen nachweist, in welcher Weise dieselben für pädagog. Studien nuzbar gemacht werden können oder die Aufmerksamkeit der Studirenden auf historische Betrachtung des Schulwesens verwandter Länder in kurzer und sachgemäfser Weise lenkt. Warum Didaktik und Methodik nicht auf die Universität gehören, ist im Texte dargelegt. Für freiwillige Theilnehmer, welche solchen Studien mit besonderem Interesse folgen, werden auch diese Disciplinen einen beschränkten Werth erhalten können, aber zu directer oder indirecter obligatorischer Theilnahme dürften die Studirenden nie veranlafst werden.

[9]) Erler a. a. O. 505 ff. hat gegen die Verbindung mit „gewöhnlichen" Gymnasien Bedenken erhoben. Es ist indessen nicht zu sehen, welcher Umstand ein solches Gymnasium abhalten sollte, „seinen ganzen Organismus so offen zur Einsicht und Anschauung darzulegen". „Fest detaillirte Lehrpläne" verlange ich auch von einem „gewöhnlichen Gymnasium", und zwar nicht blofs auf dem Papier, welche den von Erler erhobenen Desiderien durchaus entsprechen, und ich kann aus Erfahrung versichern, dafs dieses Ziel nicht unerreichbar ist. Ein Fachlehrersystem, wie es Herr E. wünscht, besteht ja ohnehin thatsächlich in oberen Klassen auch bei gewöhnlichen Gymnasien; ob dasselbe noch weiter durchzuführen wäre, ist mindestens eine streitige Frage; die Erfahrungen ermuthigen gerade nicht dazu. Wie bei einer Anleitung durch lauter Specialisten, — denn das müssen die betr. Lehrer bei der von E. vorgeschlagenen Organisation werden — die doch auch von Herrn E. betonte Erfassung des Gesammtorganismus bei den Candidaten erreicht werden soll, ist mir nicht recht ersichtlich; denn dazu reichen 2stündige Vorträge über Gymnasialpädagogik nicht aus. Während an gewöhnlichen Gymnasien „der bewährte Lehrer", der sich an bestimmte, im allgemeinen Interesse notwendige Beschränkungen binden soll, „verknöchert", sollen diese Seminarlehrer, die doch vorzugsweise bewährte Lehrer sein müssen, nicht nur nicht verknöchern, sondern auch fortgesezt junge Männer zur gleichen Beschränkung heranbilden. Freilich wird S. 551 in Aussicht genommen, dafs die Seminarlehrer sich bald

verbrauchen — aber die in Aussicht genommenen Schulräthe werden doch Anspruch auf längere Dauer erheben und dann wird die Rechnung nicht stimmen. Andere nach Herrn E. entstehende Unzuträglichkeiten sind theils nicht relevant, theils leicht zu beseitigen. Wenn 2 Lehrer in zwei verschiedenen Klassen dieselbe Fabel des Ovid lesen, so ist dies kein grofses Unglück, läfst sich aber durch genaue Verabredung der Pensen vermeiden, die Anwendung derselben Terminologie mufs auch bei dem gewöhnlichen Gymnasium erstrebt werden und ist bei dem Gebrauche derselben Lehrbücher eigentlich selbstverständlich, ebenso ist eine Einigung über die Grundsäze der Disciplin auch an gewöhnlichen Gymnasien gar nicht zu umgehen. Und Herr E. glaubt doch nicht, dafs durch den Namen Seminar und Seminarlehrer alle individuellen Besonderheiten schwinden werden. Es scheint mir hier durchgehends die verbreitete Abneigung gegen zwingende Regeln auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts wirksamer gewesen zu sein, als das wol die Absicht des Herrn E. war.

Ob das von Herrn E. — auch von Noetel a. O. S. 243 — vorgeschlagene, durch ein Vierteljahr sich erstreckende Hospitiren von Seiten der Seminaristen, bevor sie selbst ihre Unterrichtsthätigkeit beginnen, zu dem gehofften Ziele führen wird, scheint mir, obgleich dieser Vorschlag zu verschiedenen Zeiten immer wieder gemacht wurde, mindestens zweifelhaft. Es erfordert schon sehr geübte Beobachtung und eine gewisse Erfahrung, auch Kenntnifs der Theorie, um nicht über unwesentlichen Dingen das Wesentliche zu übersehen; und schliefslich heifst es doch bei den Meisten nur : Wie er sich räuspert u. s. w. Ganz anders würde sich die Sache gestalten, wenn eine eingehendere Belehrung über die gesammte Anlage des Gymnasialunterrichts, Pensenvertheilung, Formen des Unterrichts, eine sorgfältige Kenntnifsnahme der Speciallehrpläne für einzelne Fächer vorher- und zur Seite geht, wenn das Hospitiren durch die eigene Unterrichtsthätigkeit unterstüzt wird; die jungen Lehrer wissen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit zu richten haben, der Blick schärft sich, und die Vergleichung analoger Fälle der fremden und der eigenen Praxis regt zu fruchtbarem Nachdenken an. Auch würde die Einförmigkeit der vorgeschlagenen Thätigkeit den Candidaten bald die ganze Einrichtung verleiden; ich würde es ihnen nicht verübeln, wenn

sie sich zeitweise die Frage vorlegten Cui bono? Herr E. hat dieses Gefühl wol selbst einigermafsen gehabt; denn er verlegt in dieselbe Zeit eine Vorbereitung namentlich in denjenigen Gegenständen, in welchen die Seminaristen eine Prüfung nicht bestanden haben, aber die Lehrfähigkeit für untere und mittlere Klassen zu erhalten wünschen; der Nachweis dieser Kenntnisse soll vor dem Director oder dem Fachlehrer des Seminars erbracht werden. Man fragt sich verwundert: Was kann das für ein Wissen sein, das der Candidat neben anderer Thätigkeit in einem Vierteljahre erwerben kann? Wozu noch weitere Facultäten, da der Candidat durch sein Examen schon 3 besizt? Würde diese Zeit nicht mit viel mehr Nuzen auf die Fortbildung in diesen 3 Fächern, insbesondere im Hauptfache verwandt? Und wozu sind die in These 4 verlangten Prüfungs-Commissionen vorhanden? Auch hier hat die Rücksicht auf die „prüfungsselige Zeit" und auf gewisse Fachrücksichten (S. 543) Herrn E. zu weit geführt.

Herr E. fürchtet S. 507, man möchte ihm den Vorwurf machen, dafs er einen todten Mechanismus verlange, und will diesen Einwand durch die Behauptung paralysiren, ein solches Normalgymnasium gestatte und fördere freie Entwickelung und Bewegung mehr als jedes andere Gymnasium. Diese leztere soll insbesondere sich darin zu erkennen geben, dafs hier die „vorsichtige Anstellung und die wirklich entscheidende Durchführung von Versuchen auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik am leichtesten möglich sei". Ich glaube, diese Versuche werden auch auf einem seminaristischen Gymnasium, wie ich es vorschlage, nicht unmöglich sein; denn sie waren es bisher nicht, ohne dafs man Veranstaltungen für möglichste Homogenität des Lehrercollegiums wie sie an seminaristischen Anstalten nöthig sind, getroffen hätte; es genüge in dieser Hinsicht an die Versuche bezüglich der griech. und lat. Schreibübungen zu erinnern. Derartige Versuche werden aber regelmäfsig von Einem veranlafst, der durch pädagogisches Geschick oder Nachdenken besonders anregt und wirkt, und, um im Bilde des Herrn E. zu bleiben, Normalkrankenhäuser und Kliniken sind für junge Mediciner nicht dadurch lehrreich, dafs eine Reihe von Aerzten herumexperimentirt, sondern dafs die von einzelnen hervorragenden Männern der Wissenschaft gefundenen

Resultate ihre praktische Bewährung durch Mitwirkung Anderer finden.

Ueberhaupt die Vielköpfigkeit der Anleitung und der Leitung, die in der von Noetel a. O. S. 244 vorgeschlagenen Einrichtung ihre höchste Steigerung erreicht, mufs die erheblichsten Bedenken erregen. Nicht nur, dafs auf diesem Wege manche Frage, die Erörterung erfordert, unerörtert bleiben wird — denn kein Fachlehrer weifs ja genau, wie sein College die Unterweisung ertheilt hat — weit mehr fürchte ich, dafs diese doch immer sehr individuellen Belehrungen auf unerfahrene junge Männer eher verwirrend als klärend wirken werden. Es ist ja entschieden wünschenswerth, dafs recht viele tüchtige Kräfte an der Lehrerbildung betheiligt werden, aber die Art, wie dies geschehen soll, erscheint mir eher nachtheilig als fördernd. Dieselbe müfste im Wesentlichen derjenigen Thätigkeit entsprechen, welche bei Einführung des Probejahres für diejenigen Lehrer in Aussicht genommen war, die der Candidat zu vertreten hatte. Würde es sich um die Anleitung zu einem Unterrichtsfache handeln, in welchem der Director nicht die hinreichende Fachbildung besizt, — ein Fall, der indessen bei der von mir vorgeschlagenen Vertheilung der Candidaten kaum denkbar ist — so könnte diese Thätigkeit selbstverständlich gröfsere Ausdehnung gewinnen; ebenso werden besonders befähigte Lehrer stets zu gröfserer Theilnahme herangezogen werden. Im Allgemeinen wird aber der gesammte Geist und das Beispiel eines nach einheitlichen Grundsäzen arbeitenden Lehrkörpers, der Verkehr mit erfahrenen Lehrern für die angehenden wichtiger und fruchtbringender sein als specielle Anweisung, bei der es sich auch nur mehr um Rath, Belehrung, Beispiel, als um eigentliche Weisung handeln kann. Vollends verfehlt ist die von Noetel a. O. S. 244 vorgeschlagene Lehrlingstellung des Candidaten, der nicht einmal eine Verantwortlichkeit tragen soll. Die Zusammenfassung des Einzelnen kann nur durch Einen erfolgen. Ob dieser Eine der Director ist oder nicht, wäre an und für sich gleichgiltig; nur mufs er der tüchtigste und erfahrenste sein. Warum man aber zum Director nicht eben diese Persönlichkeit wählen sollte, läfst sich schwer erklären. Herr E. selbst hat die Bedenken nicht verkannt, welche sich gegen die von ihm vorgeschlagene Einrichtung erheben. Er will (S. 541), dafs „die

Seminarlehrer nicht den Schuz äuſserer Formen suchen, sondern nur durch geistige Ueberlegenheit wirken", ein sehr schöner und richtiger Gedanke. Aber in Wirklichkeit läſst sich die diesen Lehrern zugedachte Ueberwachung, An- und Einweisung ohne diesen Schuz gar nicht durchführen. Ebenso ist die eingehende Beurtheilung der Führung der Seminaristen, ihres bewiesenen Eifers und der erworbenen Tüchtigkeit in der Handhabung des Unterrichts durch die ganze Conferenz ideell leicht aufzustellen, thatsächlich gar nicht denkbar. Die Analogie der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission ist nur äuſserlich; denn hier urtheilt jeder Examinator abschlieſsend über sein Fach; vielmehr ist die Einrichtung den Seminarien für Elementarlehrer entnommen, läſst sich hier auch — freilich nicht ohne Nachtheil — durchführen, da der betr. Seminarlehrer zugleich Examinator seines Faches ist; bei den höheren Seminarien handelt es sich um weit complicirtere und reichere Formen der wissenschaftlichen Bildung und der praktischen Tüchtigkeit, auch nicht mehr um den Nachweis der wissenschaftlichen Kenntnisse, sondern der pädagogischen Ausbildung; rechnet man noch die vielen menschlichen Zufälle dazu, welche bei der Berathung und Beschluſsfassung von Collegien über Personenfragen in Wirksamkeit kommen, so wird man von einer solchen Einrichtung wenig erwarten.

Endlich kann ich mich mit den in These 8 verlangten „zahlreichen Prüfungen" nicht befreunden. Ich vermag mich nämlich nicht zu überzeugen, daſs der Gewinn und der Zeitaufwand im rechten Verhältnisse stehen. Dasselbe Resultat scheint mir sicherer und um geringeren Preis dadurch erreichbar, daſs man das Hospitiren und den gegenseitigen Besuch der Probelectionen sorgfältig regelt und zweckentsprechend gestaltet. Die in These 11 an das Ende des Uebungsjahres verlegte Prüfung ist eine rein bureaukratische und nuzlose Maſsregel. Der Director und die ev. betheiligten Lehrer haben theils durch die vorgelegten Arbeiten, theils durch ihre genaue Kenntniſs der Seminaristen und ihrer Leistungen, wie Herr E. selbst S. 544 darlegt, alles wünschenswerte Material zur Fällung eines abschlieſsenden Urtheils in den Händen, die vorgesezte Behörde kann zu jeder Zeit in die Thätigkeit des Seminars Einsicht nehmen und hieraus ein zuverlässigeres Bild gewinnen, als dies durch eine kurze Prüfung geschehen kann.

[10]) Die didaktische Thätigkeit des Directors ist von dem gröfsten Werthe und bedeutendsten Einflusse. Er allein übersieht das ganze Leben der betr. Anstalt, da er von Amtswegen für den die ganze Schule umfassenden inneren Zusammenhang Sorge zu tragen hat; er vermag am meisten zur Erzielung und Erhaltung einheitlichen Strebens im Unterrichte beizutragen. Für die übereinstimmende gleichmäfsige Beurtheilung pädagogischer Fragen — und diese Einheit ist bei der Einführung in die Pädagogik notwendig — ist der Ausgang von gleichen Principien unbedingt erforderlich. Wer soll diese Einheit zunächst und in der Rege vertreten, wenn nicht der Director? So fällt ihm die Einführung in die Theorie naturgemäfs zu. Was die Form dieser Einführung betrifft, so wird sich für die allg. Pädagogik mehr der Vortrag des Directors empfehlen, da hier eine Beherrschung der wissenschaftlichen Pädagogik erfordert wird, die bei den meisten Seminaristen nicht vorausgesezt und ohne die das Studium der meisten einschlagenden Arbeiten nicht recht fruchtbar werden kann; für die Didaktik und Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer wird in der Regel die Arbeit der Seminaristen in Anspruch genommen werden dürfen. Die hier von denselben zu verarbeitenden Specialuntersuchungen (Verhandlungen der Directorenconf., Philologen-Versammlungen, Aufsäze in Zeitschriften und Monographieen über einzelne Unterrichtszweige) sind nicht so umfangreich, dafs sie allzugrofse Ansprüche an die Thätigkeit der Seminaristen stellten, noch auch in der Regel so hoch gehalten, dafs sie das Verständnifs unnöthig erschwerten. Die geforderte Einrichtung gibt der Thätigkeit jenen wissenschaftlichen Charakter der quellenmäfsigen Arbeit, welche den Seminaristen auch auf diesem Gebiete, so weit es nur immer geschehen kann, zugeführt werden mufs. Allerdings stellen solche Uebungen und Besprechungen auch an die Thätigkeit der Directoren grofse Anforderungen; aber es ist auf der anderen Seite unmöglich, dafs ein Seminardirector seiner Aufgabe völlig entspreche, wenn er nicht mit diesem Materiale selbst vertraut ist. Die Besprechungen über die Lehrbücherfrage in abstracto und concreto, wofür ebenfalls die Seminaristen in Anspruch zu nehmen sind, geben ein sehr wirksames Mittel an die Hand, zu erproben, wie weit die Grundsäze der Didaktik und Methodik

Eigenthum der Einzelnen geworden sind; sie werden also naturgemäfs an das Ende des Curses zu verlegen sein.

[11]) Der halbjährige Wechsel in den Lectionen der Candidaten, der mit guten Gründen auch von Noetel a. O. S. 246 vertheidigt wird, wird vielfach Bedenken erregen, und es wäre besser, wenn die Einrichtung ohne denselben durchgeführt werden könnte. Indessen vermindern sich die Schwierigkeiten durch die Einheit in den Grundsäzen für Behandlung des Lehrstoffs und der Schüler sehr bedeutend; die Unterschiede der Individualitäten können in so kurzer Zeit und bei der noch durchgehends in der Bildung begriffenen Persönlichkeit junger Lehrer kaum nachtheilig einwirken, insbesondere wenn, wie ich annehme, in jeder Klasse ein bewährter Lehrer gewissermafsen als Säule der an der Anstalt herrschenden Grundsäze dem Candidaten zur Seite steht. Auch läfst sich leicht die Einrichtung treffen, dafs je 2 Seminaristen von vornherein zum Tausche der Lehrstunden bestimmt und aus diesem Grunde veranlafst werden, so häufig den Unterricht gegenseitig zu besuchen, dafs der halbjährig eintretende Lehrerwechsel kaum bemerkbar werden wird. Die Einrichtung wird sich deshalb nicht umgehen lassen, weil es durchaus wünschenswerth ist, dafs einmal der junge Lehrer den Unterricht in einem Hauptfache ganz ertheilt und auch die Aufgaben des Ordinariats praktisch übt, auf der andern Seite aber alle diejenigen Fächer möglichst auf den verschiedenen Stufen kennen und durch eigene Praxis für den Unterricht verwerthen lernt, für welche er die Lehrfähigkeit besizt. Diese Aufgaben können in dem Rahmen eines Jahres ohne halbjährigen Wechsel nicht gelöst werden. (Vgl. Erler a. a. O. S. 547, 549).

[12]) Am einfachsten ist die pecuniäre Frage betreffs der Seminarstipendien zu lösen. Wenn das Maximum der Stundenzahl auf 12 erhöht wird, so wird das Stundendeputat eines ordentlichen Lehrers von 2 Seminaristen vollständig ausgefüllt. Normirt sich der Durchschnittsgehalt des ordentlichen Lehrers in Preufsen auf 3150 M., so würden bei der Fixirung des Stipendienbetrages auf 1800 M. die Fonds der seminaristischen Anstalten eines Zuschusses von 450 M. pro betr. Lehrstelle bedürfen, um die Stipendien zu decken. Alle übrigen Ausgaben sind von untergeordneter Bedeutung. So würde z. B. die Anstaltsbibliothek zu Seminarzwecken

500 M. jährlich mehr bedürfen; an manchen Anstalten wäre für den Director eine Remuneration in Aussicht zu nehmen. Es würde also in der Regel bei einer seminaristischen Anstalt eine jährliche Mehrausgabe von 4000—5000 M. erforderlich werden.

[13]) Die Vertheilung der Candidaten nach Fächern auf Gymnasien und Realschulen entspricht den thatsächlichen Verhältnissen. Denn es wäre unmöglich, an den mit geringerer Stundenzahl ausgestatteten Gymnasien die Beschäftigung für Candidaten der neusprachlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Klasse zu finden, während umgekehrt an den Realschulen die Pflege der historischen Wissenschaften zurücktritt; auch würden so heterogene Fächer zu wenig gemeinsame Berührungspunkte in einer Anstalt bieten. Diese allgemeine Anordnung schliefst besondere, durch aufserordentliche Verhältnisse in der Lehrthätigkeit bedingte Ausnahmen nicht aus. Selbstverständlich können nur vollständige Gymnasien und Realschulen 1. Ordnung hier in Betracht kommen; denn die Hauptsache bleibt, dafs die Candidaten jeweils einen völlig gegliederten Schulorganismus kennen und als Ganzes auffassen lernen. Die Zahl der seminaristischen Anstalten ist für die Realschulen etwas zu hoch angesezt; denn auf 1281 Candidaten der philologisch-historischen Fächer kamen 1869—1873 blofs 489 Candidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der neusprachlichen Branche. In Hessen betrug die Anzahl der in den Jahren 1872—1876 in Gieſsen geprüften Philologen 34, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Candidaten 16; es würde also das hiesige Seminar nur zu erweitern, daneben noch an einer geeigneten Realschule eine kleine seminaristische Anstalt einzurichten sein.

[14]) Wiese, das höh. Schulwesen I, 528 f.

Druck von Wilhelm Keller in Gieſsen.

Der

Elementarunterricht

und die

praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten

in

Deutschland und in der Schweiz.

Reiseberich t

von

Josef Czerny und **Gottlieb Grabolle,**
Uebungsschullehrer am niederösterr. Landes-Lehrerseminar in Wr.-Neustadt.

Wien 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädag. Literatur und Lehrmittel-Anstalt.
V. Margarethenplatz 2.

Vorwort.

Laut Decret des hohen n. ö. Landesausschusses von 23. Juli 1878 wurde den Endesgefertigten das Stipendium Nr. 2 zum Zwecke des praktischen Studiums der speciellen Methodik des Elementarunterrichtes an den Volksschulen Deutschlands und der Schweiz mit Rücksicht auf die Ausbildung hiefür an Lehrerbildungsanstalten zugedacht.

Nachdem dieselben sich rechtzeitig über die Dauer der Ferien und den Wiederbeginn des Unterrichtes in den von ihnen in Aussicht genommen Anstalten informiert hatten, war der Widerwärtigkeit, an geschlossene Thüren klopfen zu müssen, vorgebeugt worden, und es konnte sich die Reise der von ihnen festgestellten Marschroute gemäß abwickeln.

Die Gefertigten besuchten 4 schweizerische, 2 württembergische, 4 preußische, 1 gotaische und 3 k. sächsische, in Summa also 14 Anstalten. Die von ihnen gesammelten Erfahrungen erlauben sie sich in dem nachfolgenden Berichte dem hohen n. ö. Landesausschusse gehorsamst zu unterbreiten. Derselbe bewegt sich streng in den Grenzen der den Berichterstattern gestellten Aufgabe, Alles ignorierend, was über deren Rahmen hinausfällt.

Indem sie pflichtschuldigst dem hohen n. ö. Landesausschusse den Dank für die Verleihung des gedachten Stipendiums darbringen, erlauben sie sich auf die am Schlusse des Berichtes zusammengefaßten Hauptsätze aufmerksam zu machen.

Wr.-Neustadt, im März 1879.

Josef Czerny,
Gottlieb Grabolle,
Uebungsschullehrer am Landes-Lehrerseminar
in Wr.-Neustadt.

Bericht

über die mit Unterstützung des hohen n. ö. Landesausschusses gemachte Studienreise zum praktischen Studium des Elementarunterrichtes in den Volksschulen der Schweiz und Deutschlands mit besonderer Rücksicht zur Ausbildung hiefür an Lehrerbildungsanstalten.

Erstattet von den Uebungsschullehrern Josef Czerny und Gottlieb Graboll e in Wiener-Neustadt.

Schweiz.

Die Gefertigten besuchten in der Schweiz 4 Volksschulen, u. z.

1. die Primarschule in Unterstraß bei Zürich;
2. die Seminarschule in Unterstraß bei Zürich;
3. die Seminarschule in Küsnacht bei Zürich;
4. die Stadtschulen in Winterthur.

An der Seminarschule in Rorschach war der Unterricht geschlossen, die Stadtschulen in Zürich hatten gerade zur Zeit der Anwesenheit der Berichterstatter ein Kinderfest (Knabenschießen).

An der Primarschule zu Unterstraß lasen die Kinder des 1. Schuljahres die Silben it, ut, et, ot, at, eid ꝛc. vor- und rückwärts. Der Lehrer ließ zuerst das i belauten, fügte das t hinzu, und so entstanden die Silben it, ti. Auf diese Weise wurden et, ut, at und andere Silben gebildet. Die Kinder sagten über Aufforderung des Lehrers ganze Reihen, wie: if, uf, ef, of, af, fi, fu, fe, fo, fa — auswendig her, zeigten die an der Tafel vorgeschriebenen Silben und wurden verhalten, dieselben abzuschreiben. Diesem folgte das Analysieren und Zusammensetzen gegebener Silben als Einzelthätigkeit. Jeder Schüler erhielt einige Aufgaben dieser Art zu lösen, worauf er sich zur Tafel verfügte, um unter Leitung eines Schülers des 3. Schuljahres die darauf stehenden Silben abzulesen (Helferdienst).

Bei Zuſammenſtellung der Silben ließ man ſich wenig durch orthographiſche Rückſichten beſtimmen, wie dies aus nachſtehenden Silben erſichtlich iſt (z. B. eid, or, auf, ain und dgl. m.).

Die Schüler des 3. Schuljahres fanden wir mit formellen Sprachübungen beſchäftigt, wie ſie der Lehrplan im unmittelbaren Anſchluſſe an die Objekte des Anſchauungsunterrichtes verlangt, in welch' letzterem ſie wurzeln. Es erſcheinen dieſelben als eine beſondere Seite, oder wenn man ſagen will, als eine Fortſetzung des Anſchauungsunterrichtes, bei welchem es darauf ankommt, einzelne Sprachformen durch vielfache Uebung den Kindern geläufig zu machen, um ſie im korrekten Gebrauche ihrer Mutterſprache zu fördern. Der Stoff des Anſchauungsunterrichtes wurde durch ſie gewiſſermaßen als Rohſtoff verarbeitet und zu gangbarer Münze umgeprägt.

Speciell dieſer Stunde lag als Formübung der einfachere zuſammengeſetzte Satz, u. z. das Satzgefüge, zu Grunde. (Beiſp.: Ich ſehe, daß der Himmel blau iſt.)

Jeder der genannten Sätze wurde von den Schülern niedergeſchrieben, und ſo geſtaltete ſich dieſe Uebung zugleich zu einer ſtiliſtiſch-orthographiſchen, in welcher das Prädikat des Hauptſatzes in den Ausſageformen der verſchiedenen Perſonen auftrat. Gegenſtand beſonderer Beachtung war das ſich verändernde Zeitwort nebſt der Conjunction „daſs", ſo wie die ſich daran ſchließende Interpunktion.

Bei dieſen Uebungen wurde auch des Nötigſten aus der Wortlehre, Wortbildung und Wortbiegung fleißig gedacht, ohne jedoch der grammatiſchen Benennung der Redetheile und ihrer Formen zu erwähnen.

Wie aus den beiden Stundenbildern erſichtlich, werden die formellen Sprachübungen nicht blos durch die mündliche Beſprechung gepflegt, ſondern auch im Aufſchreibunterrichte tüchtig geübt. Daraus geht hervor, daſs ihnen ein großes Gewicht beigelegt wird.

In der Rechenſtunde (1. Schuljahr) behandelte der Lehrer das Zuzählen und Wegnehmen im Raume bis 5. Es wurden Finger, Striche, Ringe, Griffel und Kreuze gezählt, zugegeben und weggenommen. Die Bezeichnung der Zahlen geſchah durch Striche, wie ſtatt: $4 + 1 = 5$ wurde IIII + I = IIIII angeſchrieben. Nach Mittheilung des dortigen Klaſſenlehrers tritt an die Stelle der Striche

später folgende Bezeichnung: I > < 4 5 6 und endlich 1 2 3 bis 10. Als stille Beschäftigung erhielten die Kinder die Aufgabe, 5 Striche, Kreuze, Ringe zu malen. Der Vorgang entsprach vollständig dem Principe der Anschauung, und die Erfolge dieser Stunde waren erfreuliche.

An der Seminarschule zu Unterstraß besprach der Lehrer mit den Kindern des 1. Schuljahres die Eule. An die Besprechung reihte sich das Zerlegen des Wortes „Eule" und das Lesen der Wörter mit „eu" in der Fibel. Die gelesene Wörtergruppe schrieben die Kinder auf ihre Schiefertäfelchen. Das Vorgehen war ein analytisch-synthetisches, dem auch eine derartig bearbeitete Fibel von Arnstoff zu Grunde lag.

Die Kinder rechneten (wie wir aus mündlichen Mittheilungen erfuhren) in dieser Schule von 1—20. Die Behandlung war eine allseitige, die Operationen traten neben einander auf, wogegen in den andern Elementarklassen die Ziele verschiedene sind.

Der Anschauungsunterricht wird im Anschlusse an die Fibel (Normalwörter) und später an Einzelnstoffen, die der Umgebung des Kindes und den Jahreszeiten anpassend gewählt werden, ertheilt.

Memoriert werden im Anschlusse an den Anschauungsunterricht als Zugaben kleine Gedichtchen und Sprüche, wovon einige als Liedertexte benützt und gesungen werden.

Schreib- und Druckschrift treten gleichzeitig auf und machen den Kindern keine Schwierigkeiten.

Der Lehrer sprach mit den Kleinen im Dialekt, da derselbe die Umgangssprache der Kinder ist und in der Elementarklasse als Unterrichtssprache allgemein gefordert wird.

Die Schule machte auf die Gefertigten einen recht guten Eindruck, sie ist nach den neuesten und besten Methoden geleitet.

In der Seminarschule in Küsnacht trat das gleiche Lehrverfahren, wie in der Primarschule zu Unterstraß, zu Tage. Die Kinder des 1. Schuljahres lasen Silben und Wörter (alle Wörter mit kleinen Anfangsbuchstaben) und schrieben dieselben ab.

An der Tafel standen die Wörter: has, tisch, fisch, alt, busch, or u. dgl. m. Erst gegen Ende des Schuljahres treten die Großbuchstaben in ihre Rechte, und mit Erlernung der Druckschrift hat das Kind der 1. Klasse das Ziel im Lesen erreicht.

Die Anschauungs- und Sprechübungen werden in einzelnen Viertelstunden betrieben, in welchen Gegenstände aus der Umgebung des Kindes zur Behandlung gelangen.

Die Kinder schreiben auf den Schiefertäfelchen das ganze Jahr hindurch. Im 2. Schuljahre erst beginnt der Unterricht im Schreiben mit Feder und Tinte.

Im Rechnen werden die Kinder der 1. Klasse im Raume bis 50, oder nach Umständen bis 60, unterrichtet, jedoch werden blos das Addieren und Subtrahieren mit den Grundzahlen von 1—5 geübt.

Die Schüler des 2. Schuljahres schrieben in ihre Theken die Silben und Wörter, die ihnen an der Tafel vorgeschrieben wurden, ab. Auffallend waren die Formen, die dabei benützt wurden, wie z. B.

Diese Uebung soll die Hand geübter und freier machen.

In Winterthur fanden die Berichterstatter dasselbe Lehrverfahren, wie in den Schulen zu Küsnacht und Unterstraß (Primarschule).

Die Kinder des 1. Schuljahres mußten die Wörter hof, tisch, fisch, alt ꝛc. zerlegen, lesen und abschreiben. In einer andern Klasse schrieben die Kleinen die Silben it, ti, ut, tu, öd, dö, äd, dä, üd, dü, ab.

Neu wurde in einer Lesestunde die 3. Tabelle der Scherr'schen Lesetafeln mit den Kindern des 1. Schuljahres durchgenommen (s. w. unten).

In der darauf folgenden Anschauungs-Sprechstunde nannten die Kinder über Aufforderung des Lehrers Theile des Zimmers, als: Decke, Wand, Thür, Fenster und Fußboden, deren Namen theilweise vom Lehrer richtig gestellt und mit dem Geschlechtsworte (davor) eingeprägt wurden. Die Namen traten als Satzgegenstände auf, von denen die Aussage angab, was sie sind. (Die Decke ist ein Zimmertheil.)

Mit dem 3. Schuljahre wurde die Nuß besprochen.

Im Rechnen werden die Kinder des 1. Schuljahres bis 100, u. z. blos im Addieren und Subtrahieren mit den Grundzahlen 1—5 unterrichtet.

Als Lehrmittel fanden die Gefertigten die Fibel von Eberhard und die Wandtafeln von Scherr.

In Winterthur wurden die Bilder von Staub als Anschauungsmittel verwendet.

Die Volksschule der Schweiz führt officiell den Namen Primarschule und gliedert sich in 3 Theile, von denen ein jeder 3 Schuljahre umfaßt. Diese 3 Theile sind die Elementar-, Real- und Ergänzungsschule. Elementar- und Realschule werden die Alltagsschule genannt im Gegensatze zur Ergänzungsschule, in welcher sich der Unterricht auf nur zwei wöchentliche Schultage (auch nur halbe Tage) beschränkt.

Der Zusammensetzung nach ist die Alltagsschule entweder eine ungetheilte (einklassige), oder eine getheilte (mehrklassige [Winterthur]), welch' letztere sich in Elementar- und Realschule theilt. In jenem Falle hat es der Lehrer mit 6, in diesem mit 3, eventuell 2 Abtheilungen zu thun. In Winterthur fanden die Gefertigten die Eintheilung derart, dass die Lehrer bei 2 Abtheilungen in einer Klasse doch die Schüler 3 Jahre unterrichten. Der Lehrer hat nämlich das 1. Jahr das 1. und 2. Schuljahr,
„ 2. „ „ 2. und 3. „
„ 3. „ „ 1. und 3. „ zu unterrichten.

Speciellen Vorschriften zufolge wird der Unterricht in der Alltagsschule klassenweise ertheilt, und nur ausnahmsweise ist es gestattet, mehrere Klassen der Realschule in einem Gegenstande gleichzeitig zu unterrichten. Für die Elementarschule ist demnach die Zusammenziehung mehrerer Jahrgänge für den einen oder andern Gegenstand so gut wie ausgeschlossen. In Folge dessen reduziert sich hier jede Unterrichtsstunde durchschnittlich auf $^1/_3$ Std. unmittelbarer Belehrung, $^2/_3$ Std. sind der stillen Beschäftigung zugewiesen.

Noch greller tritt dieses Misverhältnis in der ungetheilten Schule zu Tage, in welcher jede Abtheilung nur während des 6. Theiles der wöchentlichen Stundenzahl den unmittelbaren Unterricht des Lehrers genießt. Um zu zeigen, wie sich dies im Einzelnen gestaltet, möge hier ein Fach aus dem Lektionsplane einer ungetheilten Schule seinen Platz finden.

Auf demſelben ſind „Denk- und Sprechübungen“ nebſt „Sprachlehre“ für die Zeit von $9^1/_2$ bis 11 Uhr angeſetzt.

Dem Lehrer iſt es nur möglich, ſich eine Viertelſtunde lang mit einer jeden Abtheilung zu befaſſen; $^5/_4$ Stunden lang ſind ſelbſt die der Hilfe am meiſten bedürftigen Schüler der erſten 3 Schuljahre ſtill beſchäftigt. Dies ſcheint ſehr bedenklich. Eine in ſo hohem Grade ausgedehnte ſtille Beſchäftigung kann geiſtig und moraliſch nur nachtheilig wirken.

Dies bezüglich der Eintheilung.

Die Methode der einzelnen Gegenſtände ſoll näher beſprochen werden.

1. Der Unterricht in der Sprache.

a) Anſchauungsunterricht.

Die Anſchauungsübungen gehen, wenige kleine Unterhaltungen abgerechnet, einen zweckdienlichen, geordneten Gang. Sie beſchränken ſich zunächſt nur auf die Benennung von Gegenſtänden aus des Kindes nächſter Umgebung, an welchen das Sprechen in höchſt einfachen Sätzchen geübt wird. (Schulzimmer, Hof, Garten, Wieſe, Wald und Feld).

Um die Kinder an ſich heranzuziehen, bedient ſich der Lehrer des Dialekts, neben welchen ſtets die Antworten in hochdeutſcher Sprache geſetzt werden.

Für die erſten Monate gilt die Forderung, daſs die Schüler eine Anzahl Gegenſtände nach ihrem Raumverhältniſſe genau unterſcheiden und richtig benennen lernen. Sobald ſie die Fertigkeit, Wörter zu leſen, erlangt haben, erhalten die Anſchauungs- und Sprechübungen durch den auf dem für untere Klaſſen beſtimmten Tabellenwerke von Dr. Th. Scherr enthaltenen Leſeſtoff eine beſtimmte Richtung. Aus demſelben werden nämlich ſtets einige derjenigen Gegenſtände, welche ſich am beſten zu Wahrnehmungen und Unterſcheidungen eignen, zur erweiterten Fortführung der Sprech- und Anſchauungsübungen herausgehoben. Dieſe letzteren treten ſomit zum Leſeunterrichte in nahe Beziehung, ſie bereiten das Verſtändnis des zu Leſenden zum Theil vor und ſtehen dem Leſeunterrichte dadurch fördernd zur Seite, wogegen dieſer das im Anſchauungsunterrichte Behandelte durch Einübung befeſtigt.

Als fortgesetzte Einübung ist auch das sich unmittelbar anschließende Abschreiben zu betrachten, welches so lange anhält, bis ein fehlerfreies Aufschreiben der genau angeschauten Worte erwartet werden darf.

Der für das 2. Schuljahr zu verarbeitende Stoff ist nach Inhalt und Umfang, Fortgang und Ziel durch das Lesebuch bestimmt, welches die im Anschauungsunterrichte zu verwendenden Stücke durch fette Lettern erkenntlich macht.

Derselbe bewegt sich, wie im 1. Schuljahre, in den angegebenen Kreisen und tritt hier unter steter Beziehung auf das bereits Behandelte erweiternd und ergänzend auf.

An die Betrachtung eines jeden Objektes knüpfen sich die formalen Uebungen zur Einprägung einer bestimmten Satzform und die Zusammenstellung von Gegenständen zu Gruppen nach gewissen Gesichtspunkten. Diese letztere Uebung ist ein charakteristisches Merkmal des Anschauungsunterrichtes der Schulen des Züricher Cantons. Sie erfolgt theils mit Rücksicht auf den Ort des Vorkommens, theils mit Rücksicht auf die Gattung ꝛc. Für letzteren Zweck ist das Aufsuchen des Gemeinsamen an verschiedenen Gegenständen ein vortreffliches Mittel zur Kräftigung der Anschauung, sowie es sachlich Ordnung und Uebersicht in die aufgenommenen Vorstellungen zu bringen geeignet ist. Da durch dasselbe zugleich das Sprachgefühl in bedeutender Weise gestärkt wird, so dürfte es sich zu theilweiser Anwendung in unseren Schulen empfehlen. Noch verdient hervorgehoben zu werden, dass es eine wesentliche Ausbeute realer Kenntnisse abwirft, obgleich es ursprünglich dem formalen Zwecke zu dienen berufen ist.

Im Allgemeinen bewegen sich die Anschauungs- und Sprechübungen auf dieser Stufe in den Schranken des nackten und einfachen erweiterten Satzes, dessen verschiedene Formen nach einander systematisch unter dem Namen „formaler Sprachübungen“ zur Behandlung gelangen.

Fast scheint es uns, als ob der ganze Anschauungsunterricht in diesen Uebungen aufgienge, die darauf hinauslaufen, dem Kinde die Sprache zu geben. Wenigstens sprechen die allzustarke Betonung derselben, sowie die Anlage des Lesebuches sehr für unsere Ansicht. Dasselbe bietet auf seinen ersten 27 Seiten zum größten Theile

Namen von Gegenſtänden, nach Ortsverhältniſſen in Gruppen zuſammengeſtellt, und ihre Anwendung in Sätzen mit hinzutretendem Gattungsnamen als Ausſage:

Beiſp. Im Wohnzimmer.

Der Tiſch, der Seſſel, der Stuhl, die Bank, der Schemel, der Kaſten, der Spiegel, die Uhr.

Der Tiſch iſt ein Zimmergeräth. Das ſind Zimmergeräthe.

Auf weiteren 8 Seiten enthält es Namen von Eigenſchaften und deren Gebrauch in Sätzen.

(roth, gelb, grün, blau ꝛc.)

Das Blut iſt roth. Das Gold iſt gelb ꝛc.

Endlich bringt es das Zeitwort und daran anſchließend die Objekte und Umſtände, jeden dieſer Satztheile in einer Reihe von Leſeſtücken behandelnd, zur Uebung. (Mündlich, leſend, ſchriftlich).

Zuletzt erſt bringt es Erzählungen, die im Großen und Ganzen die eben angedeuteten Satzformen nur wenig überſchreiten. Von Satz- und Redetheilen iſt dabei keine Rede, obgleich es den Anſchein hat, als ob das Leſebuch nach einem grammatiſchen Principe angelegt wäre. Alle dieſe Uebungen, welche eigentlich Leſeübungen ſind, kommen nur praktiſch zur Behandlung. Die neueren Fibeln verlegen dieſen Stoff auch zum Theile ſchon in das 1. Schuljahr.

b) Die formalen Sprachübungen.

Einen beſonderen Theil des Anſchauungsunterrichtes bilden die formalen Sprachübungen. Sie haben den Zweck, dem Schüler denjenigen Grad von Sprachgefühl und Sprachfertigkeit zu verſchaffen, deſſen er bedarf, um ſeine Gedanken ſprachrichtig auszudrücken.

Die Sprachfertigkeit hängt im Allgemeinen von der Menge der vorhandenen Anſchauungen eines Menſchen, ſo wie von der Klarheit derſelben ab. Daraus ergiebt ſich für den Lehrer zunächſt die Forderung, den Schülern Anſchauungen zuzuführen, oder mit andern Worten geſagt, ihren Anſchauungskreis allmälig zu erweitern. In eben demſelben Maße, als ſich ihr Anſchauungskeis erweitert, bereichert ſich auch ihr Wortſchatz, und ein auf klare Anſchauungen ſich gründender Wortſchatz iſt als das Materiale zu betrachten, an dem die Sprechübungen vorgenommen werden müſſen, wie die Flechtübungen am Baſte oder an der Ruthe. Darum ſchließen ſich die for-

malen Sprechübungen in den von uns besuchten Schulen in engster Weise dem Sachunterrichte an.

Die formalen Sprachübungen gliedern sich daselbst in Wort- und Satzübungen. Die Wortübungen bestehen im rechten Gebrauche der Haupt-, Eigenschafts- und Zeitworte und ihrer verschiedenen Formen, die Satzübungen in der Anwendung derselben, u. z. in den Grenzen des nackten und einfach erweiterten Satzes im 2. Schuljahre; im 3. Schuljahre haben sie es mit der Bewältigung der einfacheren Formen des zusammengesetzten Satzes zu thun.

Wie der Stoff für den Anschauungsunterricht durch das Lesebuch bestimmt wird, so auch der Stoff und Gang für diejenigen Uebungen, welche gelesen, ab- und aufgeschrieben werden.

Wie aus dem Vorangegangenen ersichtlich, weicht der Lehrplan der angeführten Schulen von dem unsrigen in bedeutender Weise ab. Während wir der Grammatik im 2. und 3. Schuljahre schon einen bedeutenden Theil der für die sprachliche Bildung der Schüler ausgesetzten Zeit zuweisen und der formalen Bildung durch die sich an die grammatische Behandlung anschließende mündliche wie schriftliche Uebung zum Theil gerecht zu werden suchen, behaupten dort die Sprechübungen allein das Feld, sie verdrängen die Grammatik. Und das mit Recht; denn ohne sie würden Sprachverständnis und Gedankenausdruck nur sehr geringe Fortschritte machen. So manches Wort, so mancher Gedanke würde unverstanden an den Ohren der Schüler verhallen. Die hochdeutsche Sprache ist nämlich für die meisten derselben eine gänzlich fremde Sprache, weshalb das elementare Vorgehen, zuerst Gegenstände zu benennen und sie in kurzen Sätzen gebrauchen zu lernen, dann ebenso Eigenschafts- und Thätigkeitswörter anzuwenden, ganz gerechtfertigt erscheint. (Im Züricher Dialekt heißen die Pluralformen von Mann, Kind, Hund, Bruder, Knabe, Frau: d'Manne, d'Chind, d'Hünd, d'Brüdre, d'Chnabe, d'Fraue). Darum wird im ersten Schuljahre auf das richtige Benennen der Gegenstände und die Bildung der Pluralformen ein so großes Gewicht gelegt, und darum wird im 2. Schuljahre meist nur das gelesene, was im 1. Schuljahre bereits zum Verständnis gebracht wurde. An einem fremden Stoffe geübt, würde das Lesen zu einem mechanischen Lautsammeln herabsinken, oder aber sich in lauter Erläuterungen verlieren. Grammatik im 2. und 3. Schuljahre wäre hier ein Unding.

Zuerst muß der Schüler die Sprache besitzen und in ihr denken und sprechen lernen, ehe er über sie nachzudenken und zu sprechen anfängt.

Wir für unsern Theil möchten jedoch in unsern Schulen die Grammatik nicht bis in das 4. Schuljahr auf Kosten der formalen Sprechübungen zur Bildung des Sprachgefühls hinausgeschoben wissen. Wenn man bedenkt, daß das korrekte Sprechen im Anschauungs- und heimatkundlichen Unterrichte, in den Lese-, Memorir- und Freischreibstunden insbesondere, dagegen in allen übrigen Disciplinen überhaupt gepflegt werden soll und muß, da ja aller Unterricht Sprachunterricht sein soll, so ist zur Schärfung des Sprachgefühls hinlänglich Gelegenheit geboten; das gänzliche Fehlen des grammatischen Unterrichtes im 2. und 3. Schuljahre hätte eine wesentliche Schädigung des orthographischen Momentes zur Folge.

Wie zum rechten mündlichen, so sind unsere Schüler auch so bald als möglich zum rechten schriftlichen Gebrauche ihrer Muttersprache zu befähigen. Dieser aber besteht zum großen Theile in der Kenntnis der Orthographie.

Soll unsern Schülern so bald als möglich auch ein umfangreicher Wortschatz zur sicheren schriftlichen Verfügung stehen, so genügt ein durch korrektes Abschreiben bezwecktes Erfassen angeschauter Wortbilder allein nicht; vielmehr muß der Verstand klärend und ordnend schon frühzeitig eingreifen und den Maßstab gewonnener Sprachgesetze an die Sprache anlegen lernen.

c) Der erste Schreib- und Leseunterricht.

Obgleich das Sprechen im Dialekt auf der Unterstufe vorherrschend gebräuchlich ist, so wird doch gleich von Anfang an durch geeignete Uebungen der Wortvorrath berichtigt und vermehrt.

Das Schreiben und Lesen wird an Uebungen veranstaltet, um den Kindern dasselbe in angemessener Weise beizubringen.

Der Gesammtsprachunterricht wird dadurch in 2 Gruppen von Uebungen vorbereitet, die

1. den Anschauungs-Sprechunterricht und
2. den Schreib- und Leseunterricht ausmachen.

Die Anschauungsübungen werden selbständig betrieben. Die formellen Sprachübungen gehen mit diesen Hand in Hand. (s. a. und b.).

Gleichzeitig neben diesen Uebungen lernen die Schüler schreiben und lesen.

Zu diesem Zwecke werden vorerst die verschiedenen Sprachlaute (Selbst- und Mitlaute) einzeln zum Bewusstsein gebracht und dem Gedächtnisse eingeprägt. Diese Aufgabe löst die reine Lautiermethode. Daneben werden Uebungen veranstaltet, welche das Schreiben der einzelnen Buchstaben als Zeichen der Laute vorbereiten.

Die ersten Sprechübungen schließen sich hinsichtlich des Sprachvermögens der Entwicklungsstufe an, welche das Kind vor dem Eintritte in die Schule erreicht hat, sowohl in Bezug auf Sprachverständnis als auch auf die Sprachäußerung. Sie bewegen sich gegenständlich in dem Breiche des Kindeslebens und werden zuerst ganz im Dialekt gehalten.

Diese Sprechübungen (Unterhaltungen) veranlassen die Kinder zunächst Gegenstände genauer anzuschauen; sie sind die ersten Anschauungs-Sprechübungen. Die ersten Ansprachen, Fragen und Ermunterungen, welche der Lehrer an die Neulinge richtet, haben den Zweck, die Kinder zutraulich und mittheilsam zu machen. Der Lehrer frägt nach den Namen der Kinder, der Geschwister und Eltern, deren Wohnort, Beschäftigung u. dgl. Dadurch macht er die Kleinen heimisch und läßt nachher die im Schulzimmer vorhandenen sachlichen Gegenstände einzeln und näher ins Auge fassen. Die Kinder benennen die Gegenstände im Dialekt, der Lehrer aber sagt den Namen in schriftdeutscher Sprache vor und veranlaßt die Kinder, richtig nachzusprechen.

Der Gang dieser Uebungen ist bereits unter a) Anschauungsunterricht angegeben worden.

Die Aufforderung zur reihenweisen Wiederholung der Namen in hochdeutscher Sprache geschieht mit Hinweisung auf das Raumverhältnis; z. B.: Wie heißen die Sachen im Zimmer? Welche Sachen sind im Keller, auf den Boden, in der Kammer? ꝛc.

Als Hilfsmittel zu diesen ersten Uebungen werden Gegenstände in **natura** (so weit dies möglich ist) oder Abbildungen verwendet. Es giebt demnach ein Bilderlesen ohne Buchstaben, und dieses ist ganz vortrefflich geeignet, die Kinder in der richtigen Benennung der Gegenstände zu üben.

Der methodiſche Elementar-Sprachunterricht beginnt mit Lautier-Uebungen, die wir oben reine Lautiermethode nannten.

Durch dieſe Uebungen ſoll erzielt werden:

1. Richtiges Auffaſſen und Unterſcheiden der Sprachlaute.

2. Richtiges, deutliches und wohlklingendes Ausſprechen dieſer Laute, ſowohl der einzelnen für ſich, als auch in Verbindung mit andern.

Dieſe reinen Lautier- Uebungen ſind zugleich:

a) Uebungen zur Anregung und Bildung des Gehörſinnes;

b) Uebungen zur Bildung der Sprachorgane.

Hiezu wird eine beſtimmte Reihenfolge der Laute angenommen, etwa a, e, i, o, u.

Der Lehrer ſagt zu den Kindern: Schauet mir auf den Mund und höret, was ich ausſpreche! (Dies geſchieht im Dialekt.) Er ſpricht bei naturgemäßer Mundſtellung ohne alle verzerrende Uebertreibung den Vokal „a“ und läßt jedes Kind einzeln denſelben Laut reproducieren; desgleichen endlich alle Kinder mit einander auf ein gegebenes Zeichen (Taktſchlag mit der Hand) im Chor.

So werden die fünf reinen Laute vorgenommen.

Haben ſich die Kinder die Reihenfolge gemerkt, ſo verlangt dre Lehrer vom Einzelnen oder vom Chor die Lautreihe mit a — oder i angefangen z. B. a, e, o, i, u, — i, u, a, e, o. (Die Wandfibel von Scherr und die Fibel von Kilchsperger haben die Reihenfolge: i, u, o, a, e).

Den 5 reinen Lauten ſchließen ſich die ſogenannten getrübten an, die Umlaute ä, ö, ü, ſo daß die Lautreihe aus 8 Gliedern beſteht.

Dieſe Uebungen haben für die Schweiz eine Berechtigung, weil die Kinder im Dialekt die Laute verſchieden ſprechen, ſo z. B. hört man in den Wörtern Jahr, wahr, ſtatt a einen zwiſchen a und o ſchwebenden Laut, auch herrſcht die Neigung zu den Umlauten — (Schwöſter, ſchwümmen).

Zu den 8 Lauten kommen die Doppellaute au, ei, eu, ai. Dieſe Laute werden anfänglich auseinander gehalten und erſt allmälig zuſammengezogen, z. B. a = = = u, a = = u, a = u, au.

Daran ſchließt ſich das Sprechen, Auffaſſen und Behalten der Selbſtlaute in Verbindung mit den Mitlauten als Silben, u. z.:

a) mit einem auslautenden Konſonanten (it, ut, et, ot, at, ib, üb, eb, ab, ob ꝛc.);

b) mit einem anlautenden Konsonanten (bi, bu, be, bo, ba ꝛc.);

c) mit einem Konsonanten als Anlaut und einem als Auslaut (mir, mur, ram);

d) mit 2 Konsonanten als Anlaut und als Auslaut, oder als Anlaut und als Auslaut zugleich,

e) Verdoppelung der auslautenden Konsonanten (kurzer Vokal);

f) mit langem Vokal (Dehnung).

Später treten einfache, zwei- und mehrsilbige Wörter auf. Alle Frageſtellungen und Erklärungen über die Lautlehre liegen außer dem Bereich der elementaren Lautierübungen.

Ein Beiſpiel über die Beibringung der Konſonanten ſoll das diesbezügliche Lehrverfahren kennzeichnen:

Der Lehrer ermuntert die Kinder zum Aufmerken (Anſchauen) ſowohl durch das Geſicht, als auch durch das Gehör, dann ſpricht er laut und beſtimmt, artikuliert eine Silbenreihe vor, z. B. ab, ib, ub, eb, ob, äb, öb, üb. Die Schüler ſprechen einzeln und im Chor die Silbenreihe nach.

Nun ſpricht der Lehrer eine dieſer Silben ſo, daß die 2 Laute mehr auseinander gehalten werden, z. B. i - b i = = b. So wird das Kind darauf hingeführt, daß es wahrnimmt, ib beſteht aus 2 Lauten, dem hellen i und dem leiſen b. Hierauf folgt ba, bi, ꝛc. An das Vor- und Nachſprechen der Laute und Silbenreihen ſchließt ſich das Analyſieren der Silben. Dieſe Uebungen dauern gewöhnlich eine Viertel-, höchſtens eine halbe Stunde.

Die erſten Schreibübungen ſind die Vorübungen zur Bildung des Auges und der Hand, (Punktieren, Linieren und Darſtellungen einfachſter Art).

Dieſe Uebungen werden auch von Lehrſchülern (Helferdienſt) vorgenommen. Hiezu wählt ſich der Lehrer aus der Oberklaſſe einen Knaben oder ein Mädchen, die die Uebungen in der vom Lehrer angedeuteten Art, Ordnung und Abwechslung fortſetzen.

Reines Lautieren und Nachbilden der Formelemente treten nun mehr in die genaueſte Wechſelwirkung und Verbindung, dadurch ergeben ſich die elementaren Uebungen im Schreiben und Leſen. Der Lehrer ſchreibt die einzelnen Buchſtaben an die Tafel, die Schüler belauten dieſelben und ſchreiben ſie ab. Das Tabellenwerk von Scherr wird als Lehrmittel benützt. Die 1. Tabelle hat nachſtehende Reihen:

i, i, i, i, i, *)
u, u, u, u, u,
i, u, i, u, i,
i, u, o, o, o,
o, i, o, u, i, o,
i, u, o, a, a, a,
a, e, i, o, u.

Die Kinder lesen diese Buchstaben und schreiben dieselben nachher ab.

In Winterthur wurde den Kindern die 3. Tabelle vorgeführt; sie enthält folgende Reihen:

i, e, a, o, u, n, m, r, r, r,
ur, or, ar, er, ir, i r,
ro, re, ru, ri, r e,
v w
ov, av, ev, uv, vu, vo, ꝛc.
ow, aw, we, wer, rar, ꝛc.

Der Lehrer sprach laut „r", die Kinder sprachen einzeln und im Chor nach.

Wie heißt dieser Buchstabe? (u)
Wie heißt dieser Buchstabe? (r)
Wie beide zusammen? (ur)

So lernten die Kinder alle oben bezeichneten Silben lesen und schrieben schließlich dieselben ab. Auf den spätern Nummern des Tabellenwerkes treten Wörter, wie: maus, reis, leid, käs, ꝛc. auf, die auswendig gelernt und niedergeschrieben werden (s. schriftliche Uebungen).

Mit Erlernung und Schreibung der großen Buchstaben und Beibringung der Druckschrift ist der Lesestoff erschöpft, und es reihen sich an diesen wenige Leseübungen mit Druckschrift, da die mechanische Lesefertigkeit erst im 2. Schuljahre geübt wird.

Seit längerer Zeit tritt jedoch in der Schweiz das Streben nach größerer Einheit in Sachen des Volksschulunterrichtes kräftig hervor.

In der am 11. August 1876 sehr zahlreich besuchten Konferenz der Primarlehrer wurden die Anforderungen an den elementaren Sprachunterricht und die entsprechenden Lehrmittel einer eingehenden Besprechung unterzogen. Das Endresultat dieser Konferenz war die

*) Die Tabellen geben die Buchstaben in Schreibschrift.

Umarbeitung der Fibel von Scherr mit sorgfältiger Prüfung und Verwerthung der neueren methodischen Fortschritte. Diese Aufgabe übernahm Professor und Seminardirektor H. R. Rüegg in Münchenbuchsee.

Das neue „erste Sprachbuch" ist nach der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet. Es schließt das Schreiblesen an Normalwörter an und weist die vielen sinnlosen Silben des synthetischen Schreibleseunterrichtes ab.

Diese Fibel beginnt mit einem „Ganzen", dem Gegenstand und seinem Namen, belebt dadurch den Unterricht und macht ihn interessanter.

R. Rüegg fordert als Vorübungen:

1. Uebungen des Gehörs und der Sprechwerkzeuge, durch welche die Kinder befähigt werden, ein vorgesprochenes Wort rein nachzusprechen, dasselbe in seine Elemente aufzulösen, sowie aus den Elementen das Ganze wieder rasch und sicher zu bilden.

2. Uebungen des Auges und der Hand, durch welche die richtige Auffassung der Formelemente, so wie die sichere Darstellung und Verbindung derselben erzielt wird.

Die Fibel selbst enthält:

1. 24 Normalwörter (ei, seil, lamm, beere 2c.);
2. einen Abschnitt zur Erlernung der großen Schreibbuchstaben;
3. Stoffe für die Anschauungsübungen;
4. einen Abschnitt zur Erlernung der Druckschrift;
5. leichte Lesestücke.

Hoffentlich wird sich diese Methode bald allgemein Bahn brechen. Nur dieses naturgemäße Vorgehen könnte uns eine günstige Meinung über den Elementarunterricht in den Volksschulen der Schweiz beibringen, welchen Eindruck auf uns die Seminarübungsschule in Unterstraß machte, wo doch mit demselben Schülermateriale, wie es die andern Schulen des Ortes hatten, gearbeitet und durch die Anwendung der analytisch-synthetischen Methode ein günstiges Resultat erzielt wurde.

d) Die schriftlichen Uebungen.

Diese gliedern sich in das Ab- und Aufschreiben, Diktat- und Niederschreiben. Dieses bewegt sich nur in den Grenzen der bereits geübten Satzformen und steht mit den Denk- und Sprechübungen im

innigsten Zusammenhange. Durch dieses stetige Ineinandergreifen der verschiedenen Disciplinen des deutschen Sprachunterrichtes wird eine nicht hoch genug zu schätzende Einheit herbeigeführt und der sachlichen wie sprachlichen Einübung großer Vorschub geleistet.

Die schriftlichen Uebungen der ersten zwei Schuljahre bestehen hauptsächlich im Ab- und Aufschreiben.

Die ersten Beschreibungen, gegen Ende des 2. Schuljahres vorgenommen, entwickeln sich aus der Beantwortung einer Reihe von Fragen.

Die schriftlichen Uebungen des 3. Schuljahres sind eine Fortführung der Nachbildungen von Mustersätzen, wie auch der Beschreibungen.

Die Einführung in die erzählende Darstellung beginnt mit fleißigem Lesen, wiederholtem Abschreiben von Erzählungen und der schriftlichen Verarbeitung gegebener erzählender Satzreihen.

2. Der Rechenunterricht.

In der 1. Klasse (1. Schuljahr) wird mit den Kleinen bis 100, u. z. durch allmäliges Hinzuzählen von Einern und Einführung des Begriffs des Zehners, und das Zu- und Wegzählen der Grundzahlen 1—5 innerhalb dieses Zahlenraumes gerechnet.

Innerhalb der ersten Zehnerreihe unterscheiden sie das Mehr und Weniger der Einheiten wohl ziemlich sicher und richtig. Es wird hiebei die Anregung und Uebung des Zahlensinnes ganz elementarisch behandelt. Die kleinen Anfänger zählen gleichnamige Schulgegenstände im Zimmer — Zweizahl, Fünfzahl und Zehnzahl an Theilen des menschlichen Körpers. Zählen von Bohnen, Hölzchen und dgl.: zuerst ein Stück, dann 2, 3, 4 bis 10. Es handelt sich auf dieser Stufe nur um die richtige Auffassung der Zahl-Elemente, und die soll durch anschauliche Uebung erzielt werden. Die Bezeichnung aller behandelten Zahlen geschieht durch Ziffern und die Wiederholung der sämmtlichen Uebungen mit diesen.

Im 2. Schuljahre, für welches sich der Zahlenraum bis 200 erweitert, wiegt das Zu- und Wegzählen noch vor. Dasselbe erstreckt sich hier jedoch auf die Grundzahlen von 1—10 und die in diesem Zahlenraume vorkommenden reinen und gemischten Zehnerzahlen. Daran schließen sich die Anfänge des Multiplicierens und Dividierens.

Das gesammte Rechnen ist auch hier nur ein Kopfrechnen. Die Elemente des Bruchrechnens sind bis in das 5. Schuljahr hinausgeschoben. Der Dezimalbruch tritt sogar erst im 8. Schuljahre in seine Rechte, trotz metrischer Maße, Münzen und Gewichte.

Ein Rechenbuch befindet sich auf dieser Stufe in der Hand der Schüler noch nicht; vom 3. Schuljahre an wird von einem solchen Gebrauch gemacht.

Jede zur Geläufigkeit gebrachte Operation schließt mit einer Anzahl eingekleideter Aufgaben ab.

Bei Lösung derselben wird stets eine sprachlich vollständige Darstellung gefordert.

Die Multiplication entwickelt sich aus Additionsreihen:

$$\begin{array}{r} 3;\ 3 \\ 3 \\ \hline 6 \end{array} = 2 \times 3 \qquad \begin{array}{r} 3 \\ 3 \\ 3 \\ \hline 9 \end{array} = 3 \times 3$$

und erscheint demnach als abgekürzte Addition, die Division aus Subtraktionsreihen durch fortgesetztes Wegnehmen des Subtrahenten.

Wie aus den eingangs gemachten Angaben ersichtlich, leidet der Unterricht der ersten beiden Jahre unter der Langweiligkeit und Monotonie des Addierens und Subtrahierens.

Das schriftliche Rechnen beginnt erst im 3. Schuljahre. Der Gesichtskreis des Schülers erfährt nur einseitige Erweiterung hinsichtlich des Raumes. Anstatt seine Kräfte allseitig zu entfalten und zu stärken, arbeitet man fast darauf hin, sie zu verflachen.

Im 3. Schuljahre stimmt die Erweiterung des Zahlenraumes bis 1000 und darüber hinaus mit dem bei uns üblichen Vorgehen überein.

1. Zählen der Hunderter, 2. Ausbau derselben,

a) durch Zehner, b) durch Einer.

Als Anschauungsmittel für den Aufbau dieses Zahlenraumes dienen die sogenannten Hunderterplatten (quadratförmige Bretter), die entweder aus je 100 Würfeln bestehen, oder durch Zeichnungen solche andeuten.

Addition und Subtraktion erstrecken sich nur auf Uebungen mit einfach benannten Zahlen, Multiplikation und Division nur auf Aufgaben, in denen der Multiplicator und Divisor Grundzahlen sind.

Das feſte Einprägen des Einmaleins wird nachdrücklichſt betont. Die Schlußrechnungen haben es mit dem Schließen von der Einheit auf die Mehrheit zu thun. Schlüſſe von einer Mehrheit auf ein Vielfaches derſelben, ſowie von einer Mehrheit auf einen Theil derſelben, desgleichen von einer Mehrheit durch einen Theil derſelben auf ein Vielfaches dieſes Theiles, ſo wie von der Mehrheit durch die Einheit auf eine andere Mehrheit ſind für eine ſpätere Stufe vorbehalten. Daraus ergibt ſich, daß das Ziel im Rechnen dem für die gleichen Klaſſen unſerer Schulen geſteckten weit nachſteht. Zumal läßt das gänzliche Fehlen des Bruchrechnens und der damit innig zuſammenhängenden Erklärungen und Belehrungen, durch welche der Anſchauungskreis der Kinder eine nicht unweſentliche Bereicherung erfährt, eine große Lücke wahrnehmen, die durch die einigermaßen größeren Zahlenräume, in denen das Rechnen mit ganzen Zahlen ſich bewegt, nicht gedeckt werden kann.

Welche Erfolge das ſchriftliche Multiplizieren und Dividieren aufzuweiſen haben, entzieht ſich unſerer Beurtheilung, da dieſe beiden Operationen erſt in der zweiten Hälfte des Schuljahres an die Reihe kommen. Wir meinen jedoch, daß ſie der nöthigen Grundlage, nämlich der Fertigkeit im Einmaleins, entbehren, da dasſelbe erſt zu Ende des 2. und Anfang des 3. Schuljahres mit dem zu dieſer Zeit auftretenden Multiplizieren zur Uebung gelangt. Bei uns wird im 1. Schuljahre bei der Behandlung jeder Zahl und im 2. Schuljahre bei der Behandlung jedes Zehners dasſelbe aufgenommen und ſo allmälig erweitert, ſo daß die Forderung einer feſten Einprägung dadurch als überflüſſig erſcheint.

3. Geſang.

In der Schule zu Winterthur hatten die Berichterſtatter Gelegenheit, $^1/_2$ Stunde lang dem Geſangunterrichte des 3. Schuljahres anzuwohnen. Vorgeführt wurde ein Lied, deſſen Melodie ſich im Umfange von 6 Tönen bewegte. Dieſelbe baſirte auf den für dieſe Stufe vorgeſchriebenen Uebungen, welche einen methodiſch geordneten Gang einhalten.

Als Veranſchaulichungsmittel diente ein dreiliniges Notenſyſtem, welches durch die darauf ſtehenden Noten das Steigen und Fallen der Melodie verſinnlichte.

Die Haupthilfe für die Erlernung desſelben jedoch war durch die unter den Noten ſtehenden Ziffern gegeben, welche den Schülern den Abſtand der einzelnen Intervalle begreiflich machten und das Treffen erleichterten.

Das Singen erfolgte zuerſt mit Benennung der Ziffern, alsdann auf „la“ und „a“ und ſchließlich auf den Text. Die Texte ſind in den in den Händen der Schüler befindlichen Geſangsbüchlein enthalten. Das Leſebuch bietet keine und ſcheint demnach den Geſang nicht in den Rahmen des geſammten deutſchen Unterrichtes hineinzuziehen. Nach den Angaben des Lehrers werden dieſelben auswendig gelernt, leider geſchieht das noch nicht überall, wenigſtens nicht mit dem nöthigen Nachdrucke.

Sangesfreudigkeit und Gedächtnisbildung erleiden durch die geringe Beachtung dieſer Forderung einen bedeutenden Abbruch.

Württemberg.

In Württemberg beſuchten die Gefertigten die Seminarſchulen in Nürtingen und Eßlingen.

Die Seminarſchule in Nürtingen iſt eine dreiklaſſige (1. und 2. — 3., 4. und 5. — 6., 7. und 8. Schuljahr) und zählt circa 100 Kinder, ſo daß auf einen Jahrgang durchſchnittlich etwa 12 Schüler entfallen.

Den Unterricht ertheilen 2 Uebungsſchullehrer und 24 Lehrſeminariſten, welche der oberſten Klaſſe angehören.

Die Elementarſchule (1. Klaſſe) unterrichtet ein ſelbſtändiger Lehrer (Hilfslehrer).

In einer Schreibleſeſtunde wurde mit den Kindern des 1. Schuljahres die Schärfung der Vokale, u. z. an den Wörtern ſchiff, af fe, riff, ball, ſtall vorgeführt.

Der Lehrer wiederholte mit den Kindern die bereits durchgenommene Dehnung der Vokale an dem Muſterworte aal, betonte das 2. a als Dehnungszeichen und leitete das Wort „Dehnung“ von gedehnt ſprechen ab. Die Schüler mußten einzeln und im Chor ſogar die aufgeſtellte Regel, was die Dehnung ſei, herſagen, was wohl auf dieſer Stufe überflüſſig erſcheint.

Uebergehend zum eigentlichen Stoff der Stunde, forderte der Lehrer durch Fragen die Kinder auf, das Wort „ſchiff“ in einem

Satze als Antwort zu bringen. Z. B.: Wo ſieht man Schiffe? Ant.: Auf dem Neckar ſieht man Schiffe. Lehrer: Wie heißt das letzte Wort? Sch.: Schiffe. Der Lehrer ſpricht das Wort Schiff aus und frägt, ob er hiezu lange Zeit gebraucht habe, was die Schüler verneinen.

Der Lehrer ſprach hierauf das Wort Aas — dann Schiff und hob die Schärfung des i hervor. Darauf gab er die Regel, daß nach dem geſchärften i in Schiff ff zu ſchreiben ſind. Die Kinder mußten einzeln und im Chor dieſe Regel herſagen. Das Wort „ſchiff" wurde an die Tafel geſchrieben und geleſen.

Ebenſo wurden die Wörter af fe, riff, ſtoff, ball, ſtall behandelt.

Nachmittag mußte ein Lehramtskandidat unter Aufſicht des Klaſſenlehrers nach oben gegebenem Muſter die Wörter: mann, herr, lamm — vornehmen und den einſchlägigen Leſeſtoff aus der Fibel einüben.

Die Kinder ſchrieben nachher das Geleſene auf ihre Täfelchen.

Einer der Lehrſeminariſten unterwies die Schüler der Oberabtheilung der Unterklaſſe in einem beſonderen Lokale im Rechnen.

Gegenſtand des Unterrichtes war das Wegnehmen im Zahlenraume von 1—100. Statt 9 wurde 10 weggenommen und zum Reſte 1 zugethan. Dieſe Uebung begann mit einigen praktiſchen Beiſpielen, aus denen der Schüler den Vortheil abſtrahierte. Da das Wegnehmen der Zehner die Grundlage bildete, ſo erfolgte ein häufiges Zurückgreifen auf dieſe bereits behandelte Uebung, wobei die Schüler nicht das Normalverfahren anwendeten, ſondern den Zehner von den Zehnern wegnahmen und die Einer unverändert ließen. Daran ſchloß ſich eine Anwendung des Gelernten in vielen praktiſchen Beiſpielen und ſchließlich ein Schnell- und Wettrechnen. Endlich erfolgte das Wegnehmen der 9 in Reihen, die aufgeſchrieben werden mußten. Durch eine geeignete Vertheilung der Schüler war dem Abſchreiben vorgebeugt worden. Als Hauptmomente dieſer Stunde wären hervorzuheben das Sprechen in vollſtändigen Sätzen, ſowie die bis zur Sicherheit fortgeführte mündliche Einübung des Erlernten. Auf beides wurde ein ſehr großes Gewicht gelegt. Das Vorgehen ließ einen geordneten ſtufenmäßigen Gang erkennen, wie denn auch die Sicherheit im Auftreten des Unterrichtenden einen wohlthuenden Eindruck auf die Zuhörer machte.

Zugleich scheint uns daraus hervorzugehen, daß der Unterricht auf dieser Stufe der dem Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen vorangehenden Belehrungen über die gebräuchlichsten Maße, Münzen und Gewichte, sowie deren Eintheilung, noch sehr entbehrt.

Das Addieren und Subtrahieren erstreckten sich nur auf Uebungen mit einfach benannten Zahlen, das Multiplizieren und Dividieren nur auf Aufgaben, in denen der Multiplikator und Divisor eine Grundzahl ist.

Die Schlußrechnungen haben es nur mit dem Schließen von der Einheit auf die Mehrheit und von dieser auf die Einheit zu thun.

Das Ziel im Rechnen steht dem für die gleichen Stufen unserer Schulen gesteckten weit nach. Dieser Umstand dürfte aus dem allgemeinen Ziele im Rechenunterrichte zu erklären sein, welches dem unseren Schulen gestellten nicht gleich kommt.

Zufolge dringender Einladung besuchten die Berichterstatter auch die Oberklasse während des Gesanges. Den Unterricht ertheilte der Lehrer der speziellen Methodik (Uebungs- zugleich Seminarlehrer Guth).

Die erste Hälfte der Stunde wurde durch Gehör-, Stimmbildungs- und Leseübungen ausgefüllt, die andere durch Wiederholung von Chorälen und Volksliedern.

Jene Uebungen waren folgende:

1. Tonleiter und Dreiklang;
2. Vorspielen eines resp. mehrerer Töne und Nachsingen derselben;
3. zusammenhängende Gänge im Rahmen der Tonleiter;
4. Singen eines Tones nach vorangegangener Angabe desselben vermittelst einer Zahl (Singen 5, 2, 6, 4, 7, 9 ꝛc.);
5. Absingen einer von einem der Berichterstatter angegebenen und angeschriebenen Notenreihe, welche mit Ziffern versehen wurde. Der Lehrer gab den Ton für 1 an, und die Schüler sangen so ziemlich sicher das Sätzchen von Noten ab.

Der Gesang der Volkslieder war zweistimmig.

An der Seminarschule in Eßlingen besteht dieselbe Eintheilung, wie in der Schule zu Nürtingen. Die Schule ist dreiklassig und es unterrichten 2 selbständige Lehrer und die Seminaristen des obersten Jahrganges an derselben.

In der Elementarklasse hatten die Berichterstatter Gelegenheit, wieder einer Schreibleseſtunde beizuwohnen.

Zufällig trafen ſie auch in dieſer Stunde die Behandlung der Schärfung der Vokale.

An den Wörtern ſchiff — ſchief,
riff — rief,
fall — fahl,
lamm — lahm,
ſonn — ſohn

wurde der Begriff Dehnung und Schärfung den Kindern beigebracht.

Dem Leſen und Schreiben gieng ein Sprechen der Wörter voraus. Die Kinder wurden verhalten, die vorgeſprochenen Wörter ſelbſt auf die Täfelchen zu ſchreiben. Erſt dann ſchrieb der Lehrer das Wort an die Tafel und forderte die Kinder auf, die etwa vorhandenen Fehler zu verbeſſern. Die Kinder laſen dann das Angeſchriebene und ſuchten den gleichen Leſeſtoff in der Fibel auf. Daſelbſt mußten ſie Zeile für Zeile vor- und rückwärts leſen.

Die Kinder des 2. Schuljahres hatten unterdeſſen die Aufgabe, zweiſilbige Wörter, nach Sprachſilben getrennt, abzuſchreiben.

Der Stoff war im Leſebuche vorhanden und enthielt die Zeitwörter: leſen, ſchreiben, ſingen, ſehen, hören, riechen, ſchmecken u. ſ. w. Die Kinder mußten auch nachher die Haupt- und Nebenſilben, und dieſe in Vor- und Nachſilben, unterſcheiden.

In einer Geſangsſtunde (1. und 2. Schuljahr) wurden 10 Minuten lang Treffübungen im Singen vorgenommen. Die Kinder mußten die erſten vier Töne der Tonleiter mit la, la und dann mit Bezeichnung von Ziffern, z. B. la — la — la — la

e, f, g, a
1, 2, 3, 4 ſingen.

Dieſe Uebung geſchah mit Taktangabe in $^4/_4$, $^2/_4$ und $^1/_4$ Taktlänge auf jeden Ton, wozu die Kinder die Taktbewegungen (Schläge) mit den Händen auszuführen hatten. Ein kleines Liedchen: „Klein Vöglein auf dem Baum“ wurde nachher nach dem Gehör eingeübt und geſungen.

Das Singen geſchieht vorherrſchend nach dem Gehör und iſt einſtimmig. Die tonrichtige Einübung geſchieht durch die Violine, der gute Vortrag durch das Vorſingen des Lehrers.

Eingeübt werden eine gewisse Zahl von Kirchenliedern und Lieder volksthümlicher Art. Die Anzahl und Auswahl derselben ist durch den Lehrplan für jede Abtheilung gesetzlich normirt.

In den ersten Schuljahren wird ausschließlich nach dem Gehör gesungen. Die Einübung geschieht immer in Abschnitten.

Das Wort ist beim Gesang das Erste, der Ton das Zweite. Daher wird der Text zuerst erklärt, memoriert und dann gesungen.

Bei der Auswahl des Textes werden hauptsächlich die Jahreszeiten, die Stoffe des Lesebuches, sowie Wander- und Vaterlandslieder berücksichtigt.

Im Anschauungsunterrichte wurde der Krebs besprochen. Beide Schuljahre hatten gemeinschaftlich an dieser Stunde theilzunehmen.

Die Kinder wurden angehalten, genau zu schauen und das Gesehene in richtigen Antworten wiederzugeben. Der Lehrer gab durch seine Fragen den Kindern Gelegenheit, eine genaue Disposition in der Beschreibung einzuhalten (Name, Größe, Körpertheile, Beschaffenheit derselben, Ort des Vorkommens, Nutzen 2c.).

Die Zusammenfassung geschah jedoch in keiner bestimmten Ordnung, sondern die Kinder durften nach Willkür kleine Sätzchen über den Krebs hersagen. Besser wäre es und für die Kinder leichter gewesen, wenn die Zusammenfassung nach bestimmten Gesichtspunkten erfolgt wäre.

Mit einer kleinen Aufschreibübung endete diese Unterrichtsstunde. Das 2. Schuljahr mußte ganze Sätze, die Kinder des 1. Schuljahres nur die bereits erlernten Wörter niederschreiben, z. B.:

2. Schuljahr: Der Krebs hat einen Kopf.

1. „ : Der — hat einen —

Mit den Schülern der 2. Klasse (3., 4. Sch.) wurde im Laufe des Nachmittags die Kreuzotter als Anschauungsobjekt behandelt. Als Anschauungsmittel dienten die Eßlinger Bildertafeln. Die Abbildung war grundlegend, weshalb namentlich die Schüler der letzten Bänke sich häufig zu derselben verfügen mußten, um dem Sprechen das genaue Anschauen voranzuschicken. Während des ganzen Unterrichtes trat das Bestreben zu Tage, alle Mittel in Anwendung zu bringen, welche dazu angethan sind, den Schülern klare Anschauungen zu verschaffen. Zu

dieſem Zwecke wurden Theile, die am Bilde nur undeutlich oder gar nicht wahrzunehmen waren, mittelſt Kreide an der Wandtafel veranſchaulicht (Zickzacklinie, Zahn, Zunge ꝛc.), neu vorgeführte Wörter zur Fixirung des damit verbundenen Begriffes und zur Unterſtützung der Rechtſchreibung an die Tafel geſchrieben (Zickzacklinie, perlenſchnurartig), angegebene Längenausdehnungen einzelner Körpertheile am Meterſtabe aufgeſucht und irrige Anſichten berichtigt. (Nach der Volksmeinung beißt die Kreuzotter mit ihrer zweitheiligen Zunge).

Das Chorſprechen fand nur in ſo weit Anwendung, als es galt, die Gedanken beſonders inhaltsreicher Sätze vor den übrigen hervorzuheben, die erlahmte Aufmerkſamkeit der Schüler anzuregen und vorgekommene Sprachfehler zu berichtigen.

Die Behandlung gieng abſchnittsweiſe von Statten und führte dadurch die Schüler ſowohl zur Beherrſchung der einzelnen Abſchnitte, als auch zur Ueberſicht des geſammten in der Stunde verarbeiteten Materials. Letztere war überdies noch durch Schlagwörter gegeben, welche an die Tafel geſchrieben wurden.

Gegen das Ende der Stunde gelangten einige der wichtigſten Gedanken, welche ſich aus der Betrachtung der Kreuzotter ergeben hatten, zur ſchriftlichen Darſtellung. (Die Kreuzotter hat eine zweitheilige Zunge. Sie hat Giftzähne ꝛc.) Es waren dies meiſt ſolche Sätze, deren Bedeutung durch das Chorſprechen den Kindern bereits nahe gelegt worden war. Dem Anſchreiben jedes Satzes gieng die Feſtſtellung desſelben, ſowie die erforderliche orthographiſche Beſprechung voran.

Unter den bei dieſer Behandlung angewendeten Veranſchaulichungsmitteln war, wie in der Nürtinger Anſtalt, der Kreide eine ſehr wichtige Rolle eingeräumt.

Bei einem Gange durch den Zeichenſaal der Anſtalt konnten die Berichterſtatter die befriedigende Wahrnehmung machen, daß der Zeichenunterricht, den die Seminariſten empfangen, mit Rückſicht auf die Bedürfniſſe des Volksſchullehrers ertheilt wird. Auf großen Wandtafeln aus Schiefer prangten hier die Conturen der wichtigſten Vertreter der heimatlichen Thierwelt, ihre charakteriſtiſchen Körpertheile ꝛc., von den Seminariſten in Kreide ausgeführt. Es iſt das nicht hoch genug anzuſchlagen, wenn man erwägt, daß ſowohl der Anſchauungs-, als auch der naturkundliche Unterricht trotz guter

Abbildungen und anderer Mittel einer fortwährenden Illustration durch die Hand des Lehrers bedürfen.

Der Anschauungs- resp. vereinigte Sach- und Sprachunterricht erstreckt sich auf die drei ersten Schuljahre. Er ist die Vorstufe des später auftretenden realistischen Unterrichts und hat nach dem württemb. Normallehrplan den Zweck, die Kinder im Auffassen und Vergleichen von Merkmalen an äußern Gegenständen zu üben, ihnen zu klaren Vorstellungen zu verhelfen und sie zum Wiedergeben der gemachten Wahrnehmungen in kurzen Sätzen anzuleiten.

Den Stoff für die Anschauungsübungen bietet im Wesentlichsten die 1. Fibel unter der Ueberschrift: „Grundlagen für den Anschauungsunterricht." Dieselben umschließen die für die untersten Altersstufen beachtenswerthesten Objekte aus den Kreisen: Schule, Haus, Hausthiere, Dorf und Stadt, Garten, Feld, Wiese und Wald, Wasser, Erde, Luft und Himmel, der Mensch, Gott.

In der einklassigen Schule, deren Gliederung nach Abtheilungen der Gliederung unserer vierklassigen Schule entspricht, ist der Unterricht für die ersten drei Schuljahre gemeinschaftlich und der Lehrgang einjährig; um der ältern Schüler willen wird darum in jedem folgenden Jahre auf entsprechende Abänderungen in der Behandlung der einzelnen Objekte Bedacht genommen.

Die Behandlung der einzelnen Gegenstände erfolgt im engsten Anschluß an die im Lesebuche gegebenen Abschnitte, sowohl hinsichtlich des Gedankenganges, als auch der Form, so daß das der freien Behandlung nachfolgende Lesen den Schülern die zu lesenden Sätze gleichsam als das Resultat der freien Besprechung giebt. Nur einzelne naturgeschichtliche Gegenstände werden nach ihren unterscheidenden Merkmalen und Eigenthümlichkeiten besprochen.

Damit der Schüler die Natur lieben lerne, werden häufig das Gemüth anregende Gedanken in den Gang der Belehrungen eingeflochten, zumal dort, wo sich solche ungezwungen denselben beigesellen, oder Erzählungen und Gedichte herangezogen, die die eine oder andere Idee in schöner und präciser Form zum Ausdruck bringen. Soweit es die Leistungen der Schüler

gestatten, gelangen die inhaltsvollsten Gedanken jeder Besprechung unmittelbar darauf zur schriftlichen Darstellung.

In einer andern Stunde nahm der Lehrer mit den Schülern derselben Klasse eine orthographische Uebung vor. Ausgangspunkt war das sachlich bereits behandelte Lesestück: „Zufriedenheit." (Ein weiser Mann erzählt von sich: Ich habe mich in keiner Widerwärtigkeit so gegrämt ꝛc.).

An die Ueberschrift anschließend, stellten die Schüler die Wörter: Zufriedenheit, zufrieden, Friede, friedlich u. a. zu einer Wortfamilie zusammen, die sachlich wie sprachlich zu einer lehrreichen Betrachtung Anlaß gab. (Stammsilbe, Bedeutung.) Eine Uebung anderer Art knüpfte sich an das Wort „weise", indem hier hauptsächlich diejenigen Wörter herangezogen wurden, die mit demselben klangverwandt sind, als weiß, Weise, Waise.

Diese Wörter gelangten seitens des Lehrers in Gruppen geordnet zur schriftlichen Darstellung an der Wandtafel und mußten von den Schülern abgeschrieben werden. Hieran reichte sich die Anwendung dieses kleinen Wortschatzes in Sätzen, wobei die Schüler zu zeigen hatten, ob sie nun im Stande seien, für jeden dieser Begriffe das entsprechende Wortbild zu setzen. Das Endresultat einer derartigen Verarbeitung und Ausbeutung eines Lesestückes hinsichtlich der Orthographie ist das Aufschreiben desselben nach dem Diktate des Lehrers.

Bezüglich des ersten Leseunterrichtes fordert der Normallehrplan, daß durch denselben, wobei derzeit die Schreiblesemethode in Anwendung kommt, die Kinder befähigt werden, die Zeichen sämmtlicher Sprachlaute zu erkennen und zu unterscheiden, in Schreibschrift darzustellen und zu verbinden, und die Druckschrift zu lesen.

Die Kinder sollen am Schlusse des 1. Schuljahres soweit gebracht werden, daß sie Wörter in deutscher Kurrentschrift (auch mit großen Anfangsbuchstaben) schreiben, leichte Sätze in Schreib- und Druckschrift lesen und letztere in Schreibschrift umsetzen können.

Der Unterricht schließt sich an die Fibel an. Die neue württemb. Landesfibel wird in den Seminarschulen zu Nürtingen und Eßlingen in folgender Weise durchgearbeitet:

1. Schuljahr (6jährige Kinder).

A. Sommerhalbjahr. (Anfang Juni bis Mitte September.)

Dem Schreibleſeunterrichte gehen in den erſten Schultagen voran:

1. Vorübungen für Auge und Hand, und
2. Vorübungen für Ohr und Mund.

Dieſe Vorübungen gehen gleichzeitig neben einander her und nehmen blos 6—8 Tage in Anſpruch. Nun folgt die

I. Abtheilung der Fibel: der eigentliche Schreibleſeunterricht.

Bei der Einübung und Verbindung der kleinen Schreibbuchſtaben werden folgende Grundſätze eingehalten:

a) Die genetiſche Reihenfolge herrſcht beim Schreiben vor, gilt aber nicht ausſchließlich.
b) Auf den erſten Seiten der Fibel werden nur zweilautige Verbindungen angewendet, wobei zuerſt der Mitlaut dem Selbſtlaut nachfolgt.
c) Mehr als dreilautige Wörter kommen beim Schreibleſeunterricht nicht vor.
d) Es werden anfangs nur ſolche Wörter geſchrieben, bei denen Laut und Zeichen ſich decken.
e) In der neueſten Auflage der Fibel werden klein geſchriebene Hauptwörter möglichſt vermieden.

Die II. Abtheilung der Fibel enthält Uebungen für den Leſeſchreibunterricht, u. z.

a) Einübung der kleinen Druckſchrift.
b) Vermiſchte Leſeübungen; auch zweiſilbige Wörter und Sätzchen mit Silbentrennung.

B. Winterhalbjahr. (Mitte Oktober bis Ende April.)

a) Einübung der großen Druck- und Schreibſchrift.
b) Wörter mit vermehrtem An- und Auslaut.
c) Dehnungen und Schärfungen.
d) Leichte Leſeſtücke (beinahe durchaus einſilbige Wörter, wie z. B. Das Brot bäckt man aus Teig, den Teig macht man aus Mehl, das Mehl aus Korn).
e) Wörter mit Nachſilben und Vorſilben, gemiſcht mit Sätzen.
f) Zuſammengeſetzte Wörter.
g) Abgerundete Leſeſtücke.

Mit Genehmigung des Bezirksschulinspektors kann in einer Schule auch eine andere Methode angewendet, z. B. der vereinigte Sach- Sprach-, Schreib- und Leseunterricht nach der analytisch-synthetischen Methode ertheilt werden. Einem nur für kürzere Zeit als Hilfslehrer, Stellvertreter oder Amtsverweser verwendeten Lehrer ist eine Abweichung von der in der Schule gebräuchlichen Methode nicht erlaubt.

Die Vorzüge der analytisch-synthetischen Methode werden zwar anerkannt, doch die allgemeine Einführung derselben nicht empfohlen. Was die Normalwörtermethode Gutes bietet, wird mit dem Schreibleseunterrichte vereinigt, nämlich:

1. Vorführen des einzuübenden Lauts in einem Wort (zuweilen wird ein Satz zu Grunde gelegt); Zergliederung und Zusammensetzung desselben.

2. Vorführen des Zeichens für den Laut,

a) zuerst ganz, dann
b) nach den einzelnen Theilen;
c) allgemeines Merkmal für das Zeichen.

3. Einübung des Zeichens und Lautes

a) durch Schreiben in der Luft,
b) durch Niederschreiben auf die Schiefertafel,
c) Einübung des Lautes dadurch, daß man während des Schreibens öfters nach dem Laut frägt.

4. Verbindung des Zeichens (Lautes) mit dem schon eingeübten zu Silben und Wörtern.

a) Der Konsonant ist Auslaut.
b) Der „ „ Anlaut.
c) Ganze Wörter.

5. Lesen der Verbindungen

a) auf der Tafel (Wand- und Schiefertafel),
b) in der Fibel.

6. Abschreiben aus der Fibel.

Ehe Lautverbindungen geschrieben werden, haben die Schüler die Laute derselben anzugeben. Haben die Schüler Laute oder Zeichen vergessen, so verweist der Lehrer auf die Wörter (Normalwörter), in welchen dieselben gefunden worden sind.

Wir für unsern Theil geben zu, daß für 1- und 2klassige

Schulen (dieſe bilden in Württemberg gegen 80% aller Schulen) der Schreibleſeunterricht am zweckmäßigſten iſt, glauben aber doch behaupten zu ſollen, daß, wenn ſchon der größte Theil des Guten der analytiſch-ſynthetiſchen Methode mit dem Schreibleſeunterrichte verflochten wird, nur noch ein kleiner Schritt (Schreiben des ganzen Normalwortes) übrig bleibt, um dieſer gewiß naturgemäßeſten Methode volle Rechnung zu tragen.

Es iſt uns Elementarlehrern bekannt, daß die Schwierigkeiten beim erſten Leſeunterrichte nicht in der Bezeichnung (Schreiben), ſondern in der Erkenntnis der Zeichen und der Behaltbarkeit der Laute liegen. Es iſt daher Aufgabe der Vorübungen (die nicht 6—8 Tage, ſondern 3—4 Wochen zu betreiben ſind), die Hand und das Auge derart vorzubereiten, daß die Bezeichnung der Laute ohne große Schwierigkeiten vor ſich gehen kann.

Ob das Kind leichter den Buchſtaben r (v w) ſchreibt, als es ein O, A, ſ, t zu ſchreiben im Stande iſt, das hat unſere mehrjährige Praxis in der Elementarklaſſe nachgewieſen.

Wir ſagen: „Jeder Buchſtabe, ob klein, ob groß, macht dem Kinde ohne gehörige Vorübung gleichgroße Schwierigkeiten“ und weiſen daher die Behauptung der Lehrer, daß das „Schreiben“ der Einführung der analytiſch-ſynthetiſchen Methode zu große Schwierigkeiten biete, zurück.

Eiſennach.

In Eiſenach wollten die Gefertigten vornehmlich dem Märchen unterrichte beiwohnen. Leider war an dieſer Schule der Unterricht geſchloſſen und es konnten den Berichterſtattern blos Mittheilungen über dieſen Unterricht vom Direktor der Anſtalt, Herrn Dr. Rein, gemacht werden.

An der Seminarſchule (die vierklaſſig iſt) wird die Ziller'ſche Idee, den Geſammtunterricht an Märchen zu ertheilen, durchgeführt, und die Praxis ſoll ihre Anwendbarkeit bewieſen haben.

Der Stoff gliedert ſich in den

a) Religions- oder Geſinnungsunterricht,
b) Unterricht in der Heimatskunde,
c) Unterricht im Rechnen,

d) Unterricht im Leſen und Schreiben.

Als Grundlage für dieſen Unterricht werden die Märchen behandelt:

1. Die Sternthaler; 2. der ſüße Brei; 3. Frau Holle; 4. Strohhalm, Kohle und Bohne; 5. das Lumpengeſindel; 6. der Tod des Hähnchens; 7. der Wolf und die 7 Geislein; 8. der Wolf und der Fuchs; 9. Zaunkönig und Bär; 10. Fundevogel; 11. die Bremer Stadtmuſikanten; 12. der Arme und der Reiche.

In Bezug auf den Anſchauungsunterricht bieten die Märchen folgenden Stoff:

ad 1. Die Stube, das Bett, die Nahrungsmittel, die Kleidungsſtücke, das Feld, der Wald, der Tag und die Sonne, die Himmelsgegenden, die Nacht und die Sterne.

ad 2. Das 2. Märchen bietet keine neuen Stoffe.

ad 3. Der Flachs (ſein Anbau, ſeine Zubereitung, ſeine Verarbeitung), der Brunnen, die Wieſe, der Apfelbaum.

ad 4. Der Getreidehalm, die Bohne, die Kohle, das Feuer, das Waſſer.

ad 5. Die Henne, der Berg, die Nuß, das Eichhörnchen, die Ente, der Wagen.

ad 6. Die Kuh, das Schwein, die Maus.

ad 7. Die Ziege, der Wolf, der Bäcker, der Müller, Scheere und Nadel.

ad 8. Der Fuchs, der Bauernhof.

ad 9. Der Bär, der Zaunkönig.

ad 10. Jäger, Raubvogel, Kirche.

ad 11. Eſel, Hund, Katze.

ad 12. Das Pferd.

Im Anſchluſſe an den Anſchauungsunterricht zeichnen die Kinder in ein Netz, abgeſehen von den Grundriſſen der Schulſtube, des Schulhauſes, des Schulgartens, der nächſten Umgebung ꝛc. Fenſterſcheiben, Stuhl, Tiſch, Thür, Haus, Giebel, Mond, Rad, Kamm, Topf, Sichel, Spaten, Pumpe, Wagen, Commode, Bett, Uhr (Uhrkaſten), Herd, Hundehütte, Lattenzaun, Thorweg, Fichte, Stecknagel, Eimer, Keſſel, Kirche (Kirchenfenſter, Kirchenthür), Schützenhut ꝛc.

Alle dieſe Gegenſtände ſind durch die Märchen dargeboten.

Neben dem Zeichnen tritt noch innerhalb des Geſinnungsunter-

richtes und der Heimatskunde ein zweiter Gegenstand, das „Singen und Sagen", die Poesie in der Form des Kinderreims und des Kinderliedes, mit einer gewissen relativen Selbständigkeit auf. Gesungen werden 10—12 passende Kinderliedchen, memoriert (Sagen) werden mit Vorliebe volksthümliche Kinderreime.

Der erste Rechenunterricht bewegt sich im Zahlenraume von 1—10, und es werden an jeder Zahl die vier Species allseitig betrachtet (Grube).

Er schließt sich an die Sachgebiete des Märchenunterrichtes und der Heimatskunde an, ohne sich durch dieselbe beherrschen zu lassen, und beschränkt sich auf die einfachsten Uebungen in den 4 Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen.

Der Lese- und Schreibunterricht richtet sich nach folgenden Grundsätzen:

1. Er beginnt nicht mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, wird aber auch nicht zu weit hinausgeschoben.

2. Er ist nicht Mittelpunkt des ersten Schulunterrichtes, entnimmt vielmehr seinen Stoff dem bereits behandelten Märchen- und heimatskundlichen Unterricht.

3. Er setzt mündliche Vorübungen für das Lesen und schriftliche für das Schreiben voraus.

4. Der Lese- und Schreibstoff soll nichts Sinnloses und Unverstandenes bieten. Bei Auswahl desselben ist darauf zu achten, daß nicht Verwirrung in den Laut- und Buchstabenvorstellungen entsteht.

Aus dem Märchenunterrichte werden folgende Normalwörter ausgewählt: Hof, Hut, Hirt, Horn, Arm, Ast, Obst, Bauer, Baum, Haus, Bein, Seil, Nase, Rose, Bär, Wolf, Löwe, Uhu, Kauz, Falke, Säge, Tisch, Zaun, Nüsse, Musik, Kranz, Kreuz, Zwirn, Brot, Blume, Flöte, Frau.

Die Lehrmethode ist die analytisch-synthetische.

Die Normalwörter werden mit dem zugehörigen Bilde auf eine Tafel gezeichnet und in der Nähe der Lesemaschine aufgehängt. Für die Wiederholung werden auch Tafeln ohne Bild verwendet. Schreib- und Druckbuchstaben werden gleichzeitig vorgeführt und die Leseübungen durch fleißiges Kopflesen vorbereitet. An jedes neue Normalwort reihen sich passende Wörtergruppen, die von den Kindern

ſelbſt durch Verſchiebung oder Verſetzung der Laute (Buchſtabentäfelchen) gefunden werden (Lein — Leim — ein — mein — ſein — ſei ꝛc.).

Eine Fibel haben die Kinder des 1. Schuljahres nicht; Leſemaſchine und Schiefertäfelchen ſind die alleinigen Lehrbehelfe in der 1. Klaſſe. Erſt im 2. Schuljahre erhalten ſie das 1. Leſebuch.

Die mechaniſche Fertigkeit im Leſen wird hier an den Stoffen geübt, die im erſten Jahre behandelt wurden; es enthält auch blos alle jene Sprüche, Lieder und Märchen, die im Märchen- und heimatskundlichen Unterrichte bereits behandelt wurden, daher dem Kinde ſchon bekannt ſind.

Für die Kinder des 2. Schuljahres werden Erzählungen von Rübezahl und die Geſchichte von Robinſon, mit dem dritten Schuljahre die Geſchichte der Patriarchen in derſelben Weiſe wie die Märchen im 1. Schuljahre durchgearbeitet.

Preußen.

Fulda.

Die Gefertigten beſuchten in Fulda die Seminarſchule, die ſich in die Unter- (1., 2. Schulj.), Mittel- (3., 4. Schulj.) und Oberſtufe gliedert.

In der Unterklaſſe war die 1. Stunde Religionsunterricht. Derſelbe wurde durch einen Lehrſeminariſten des oberſten Jahrganges ertheilt. Gegenſtand der Stunde war die Geſchichte von Kain und Abel. Wenn wir über dieſe Unterrichtsſtunde ein Urtheil fällen ſollten, ſo wäre es kaum befriedigend. Es fehlte die grundlegende Vorbereitung, das ausmalende Vorerzählen der ganzen Geſchichte, das rechtzeitige Vorzeigen des bibl. Bildes und die Entwicklung des Inhaltes der einzelnen Abſchnitte. Wäre dies in dieſer Weiſe geſchehen, ſo hätten die Kinder (wenigſtens die des 2. Jahres) leichter nacherzählt und ſicherer vom Bilde geleſen.

Der Religionsunterricht iſt eine Gedächtnisübung der Kinder, und dieſe muß beſonders auf der Unterſtufe ſorgfältig betrieben werden. In Verbindung mit dem Religionsunterrichte lernen die

Kinder der Unterstufe kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete und memorieren einzelne Verse der gebräuchlichsten Kirchenlieder.

Damit das Memorieren überhaupt seinen Zweck für die sprachliche Ausbildung der Kinder erreiche, müssen alle Schwierigkeiten, die in der Wahl und Behandlung des Stoffes liegen, von Seite des Lehrers bewältiget werden. Diese liegen 1. in der Aufgabe selbst; denn es ist immerhin schwer, sich die Form der Gedanken eines Andern wörtlich anzueignen, 2. im Stoff; denn dieser ist oft schwer verständlich.

Er muß daher erklärt, gelernt, abgehört und oft repetiert werden.

In der darauf folgenden Rechenstunde wurde mit den Kleinen das Zu- und Wegzählen im Raume bis 7 eingeübt.

Als Anschauungsmittel hatten die Kinder Stäbchen zur Hand. Sie sind auch unter allen Anschauungsmitteln, die beim Rechenunterrichte auf dieser Stufe verwendet werden, das praktischeste und wohlfeilste Lehrmittel. Einmal sind die Stäbchen leicht zu beschaffen, und zweitens werden die Kinder, je einfacher der Gegenstand ist, um so eher die Aufmerksamkeit auf das lenken, worauf sie dieselbe richten sollen: auf die Zahl, und nicht auf die Dinge selbst. Mit den Stäbchen hat jeder Schüler seine Rechenmaschine zur Hand. Der Lehrer kann leicht bei jedem Schüler nachsehen, ob er die Frage verstanden hat oder nicht, er kann nachhelfen, wo es fehlt.

Auch entspricht das Stäbchenlegen dem Schaffungstriebe der Kleinen und ist ein zweckmäßiges Mittel, die Kinder an Zucht zu gewöhnen, weil nach jedem Gebote augenblicklicher Gehorsam folgen muß. Die Selbstthätigkeit ließ kein Erlahmen, keine Unaufmerksamkeit zu.

Wir verwenden die Stäbchen beim ersten Rechenunterrichte schon durch mehrere Jahre, kennen die Nützlichkeit dieses einfachen Lehrmittels und können die Einführung derselben nur allen Elementarlehrern bestens empfehlen.

In einer Anschauungsstunde wurde als Gegenstand die Tafel (Wandtafel) besprochen. Zugegen waren beide Schuljahre. Die Disposition war folgende: 1. Was ist die Tafel? 2. Wo ist sie? 3. Woraus ist sie gemacht? 4. Wie ist sie angestrichen? 5. Ihre Größe. 6. Nutzen — Verfertiger.

Die Sprache der Kleinen war eine wohlklingende und verrieth eine gründliche Sprachübung in dieſer Klaſſe.

Ohne den Geſammtzweck des Anſchauungsunterrichtes außer Acht zu laſſen, wurde in dieſer Stunde eine Theilaufgabe desſelben, nämlich die Bildung der Sinne, vermittelt. Beſonders wurde der wichtigſte aller Sinne, der Geſichtsſinn, geübt. Die Kinder mußten die Farbe, Form und Geſtalt der Tafel angeben, die Größenverhältniſſe abmeſſen und in eine gewiſſe Verbindung bringen. Sie mußten mit dem Meterſtabe die Länge und Breite der Tafel abmeſſen und dabei ſprechen: Die Tafel iſt 1 Meter und $^1/_2$ Meter lang, 1 Meter und faſt $^1/_2$ Meter breit ꝛc. Die Kinder haben dabei die Größenverhältniſſe ſcharf aufgefaßt, von einander geſchieden und auf einander bezogen. Das Auge wurde geübt, die Lagenverhältniſſe ſofort zu erkennen: von oben nach unten, von links nach rechts u. ſ. w. Die Abmeſſung geſchah zuerſt mit Hilfe des Meterſtabes und endlich mit dem Augenmaße.

Dieſe Unterrichtsſtunde hat auch ihren Zweck vollauf erfüllt. Es wurden den Kindern neue Vorſtellungen beigebracht und gelegentlich auf die Ausbildung des Geſichtsſinnes beſonders Bedacht genommen. Der Wortvorrath wurde vermehrt und das Sprachvermögen durch den Anſchauungsſtoff (Behandlung desſelben) vergrößert.

Leſeunterricht.

Die Kinder laſen einſilbige Wörter. Die geleſenen Wörter wurden ſtets in Sätze gekleidet, um das Verſtändnis derſelben anzubahnen. Die Schreibſchrift gieng der Druckſchrift voran, und die Lautgewinnung geſchah auf Grund der Dietlein'ſchen Fibel nach der analytiſch-ſynthetiſchen Methode.

Der Lehrgang war folgender:

1. Vorübungen, um die Schüler unterrichtsfähig zu machen.

Die Wichtigkeit dieſer Uebungen weiß jeder erfahrene und praktiſche Schulmann zu ſchätzen.

2. Anſchauungs- und Sprechübungen.

Die Schüler zeigen auf das in Rede ſtehende Ding oder Bild. Der Lehrer ſpricht das betreffende Wort langſam und lautrichtig vor. Die Schüler ſprechen es unter Leitung des Lehrers nach und zerlegen es in Silben und Laute. Hiezu werden zuerſt blos einſilbige Wörter mit gedehntem Vokal und forttönenden Konſonanten gewählt, wie

Uhr, Ohr, Reh, Maus, Mehl u. ſ. w. Dieſer Gang wird das Elementieren genannt und erſtreckt ſich auf die Analyſe von Wörtern und ganzen Sätzen.

3. Dieſem folgt das Kopflautieren (die Syntheſe).

Dieſe Uebung iſt die Kehrſeite der vorigen, bei welcher der Lehrer die Schüler auffordert, zwei und mehrere Laute zuſammen zu ziehen, auszuſprechen und dadurch Wörter zu bilden. Zuerſt werden alle jene Wörter zuſammengeſetzt, die ſ. 2. analyſiert wurden, und endlich auch neue gebildet, wobei auf den Inhalt des Wortes nicht eingegangen wird.

Das Kind lernt hierbei nicht nur zergliedern, um zu zergliedern, ſondern um dadurch eine genaue Kenntnis der Elemente für das Wiederzuſammenſetzen derſelben zu erlangen. Dieſe Uebung iſt eine ſehr empfehlenswerthe und darf nicht unbeachtet bleiben. Sie iſt ein vortreffliches Mittel, in mehrklaſſigen Schulen zwei Abtheilungen der 1. Klaſſe in den erſten Schultagen ſehr nutzbringend zu beſchäftigen, indem die 2. Abtheilung die Wörter und Sätze anſchreibt, welche mit der 1. Abtheilung lautiert werden. Paſſende Lauträthſel, hier eingeflochten, erhöhen das Intereſſe für dieſe an und für ſich trockene, einförmige Uebung. Sehr zweckdienlich iſt auch eine die klare Einſicht in das Weſen der Lautverbindungen fördernde Uebung, die darin beſteht, daß der Reihe nach der Vorlaut, ſodann der Inlaut und ſchließlich der Auslaut verändert werden, z. B.

Bein, dein, ſein, kein, Schein u. ſ. w.
Beil, feil, Seil, Keil, weil —
Ball, fall, Sal, Stal. — —

4. Dem Analyſieren und Lautieren (Kopfleſen) folgt nun die Schreibübung.

Dieſer gehen wieder die nothwendigen Vorübungen für das Schreiben voraus; jedoch lernen die Kinder nicht, wie dies bei der analytiſch-ſynthetiſchen Methode zu geſchehen pflegt, das Wortbild des Normalwortes kennen, ſondern ſie ſchreiben die kleinen Buchſtaben einzeln und belauten ſie. Später erſt werden ganze Wörter und Sätze geſchrieben und geleſen.

Dem Schreiben der Großbuchſtaben wird möglichſt lange ausgewichen, dafür aber müſſen die Kinder, um ſinnloſe Silben zu ver-

meiden, Wörter wie: geig! beug! zeig! koch! hallo! holla! nette, matte, ziſcheſt, piepeſt, pumpeſt, pappeſt, pocheſt u. v. a. ein- und mehrſilbige Wörter in Schrift und Druck leſen, ehe ſie die Großbuchſtaben ſchreiben und leſen lernen.

5. Erſt von dieſer Stufe an wird die Normalwörtermethode in ihrem vollen Umfange betrieben. Sätze werden zerlegt, die Normalwörter (ſ. Fibel) geſchrieben und geleſen. (Den weitern Gang ſ. Fibel).

So gründlich der Vorgang beim Leſeunterrichte durchdacht, ſo planmäßig das Lehrverfahren angelegt iſt, ſo dürfte es ſich dennoch empfehlen, nach dem oben angegebenen Kopfleſen nicht das Schreiben einzelner Buchſtaben vorzunehmen, ſondern mit der Analyſe des Satzes auch das Schreiben des Normalwortes zu verbinden. Die Einübung der Schriftzeichen bleibt dann wie immer beſonderen Schreibſtunden (½ Stunden) überlaſſen (ſ. unſere Meinung bei dem Referate „Württemberg“).

Die Dietlein'ſche Fibel gehört zu den beſten deutſchen Fibeln, und die darin bezeichnete Methode iſt bis auf obigen Wunſch eine gut durchdachte. Das beigegebene Begleitwort iſt jedem Elementarlehrer beſtens zu empfehlen.

In einer andern Stunde wurde mit den Schülern des 2. Schuljahres geleſen. Der Leſethätigkeit gieng ein freies Lehrgeſpräch voraus, durch welches die Schüler den durch das Leſeſtück vorgeführten Gegenſtand aus unmittelbarer Anſchauung ſoweit kennen lernten, als dies zum Verſtändniſſe des Leſeſtoffes nöthig war. Das Leſen erfolgte ſatzweiſe; vorgekommene Fehler wurden mit Hilfe des Lehrers von den Schülern ſelbſt korrigirt. Im Uebrigen bot dieſe Stunde nichts Beſonderes.

Die weitere Stunde war dem Rechenunterrichte gewidmet, den der Uebungsſchullehrer ſelbſt in die Hand nahm. Nach vorangegangener kurzer Wiederholung des Wegnehmens der Grundzahlen von reinen Zehnerzahlen wurde das Wegnehmen der Grundzahlen von gemiſchten Zehnerzahlen unter Anwendung verſchiedener Anſchauungsmittel (ruſſiſche Rechenmaſchiene, Stäbchen und Striche an der Schultafel) zum Verſtändniſſe gebracht. Mündliche Löſung und ſchriftliche Darſtellung wechſelten fleißig mit einander ab. Letztere erfolgte in nachſtehender Form:

16—7 =
16—6 = 10
10—1 = 9
16—7 = 9

Das Einüben des Erfaßten an zahlreichen Beispielen mit reinen und benannten Zahlen bildete den Schluß der Stunde. Dem korrekten Sprechen in ganzen Sätzen wurde, wie in den gesammten übrigen Disciplinen, ein Hauptaugenmerk zugewendet.

Nachtrag. Ueber Ersuchen betreffs der für den Aufsatzunterricht zu verwendeten Stoffe wurde uns mitgetheilt, daß der jeweilige im Anschauungsunterrichte behandelte Stoff zur schriftlichen Verarbeitung gelange, insoweit derselbe seiner Form nach die Kraft des Kindes nicht übersteigt. Mit Rücksicht auf die vorangegangene allseitige Vorbereitung desselben können wir uns damit nur einverstanden erklären und müssen es als einen entschiedenen Mißgriff betrachten, wenn der Lehrer die nöthigen Aufsatzthemen Sprachbüchern entlehnt und die Aufsatzübungen an Stücken vornehmen läßt, die mit dem übrigen deutschen Unterrichte außer aller Beziehung stehen. Zeitersparnis, sicheres und leichtes Arbeiten seitens der Kinder, sowie erfreuliche Leistungen sind bei jener Wahl der sichere Lohn.

Erfurt.

In der Elementarklasse wohnten die Berichterstatter einer Anschauungs-, einer Lese- und einer Rechenstunde bei.

In der Anschauungsstunde wurde die Lampe besprochen. Gang und Behandlung waren der Schulklasse entsprechend angepaßt, auch konnte man aus dieser Stunde erkennen, daß dem Anschauungsunterrichte (Heimatskunde) in dieser Anstalt besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Es liegen dem Anschauungsunterrichte der Lehrgang (Stoff) und auch die methodische Behandlung zu Grunde, wie sie Dr. Jütting und Hugo Weber in dem Buche „Die vier ersten Schuljahre“ behandelt haben. Nur fanden es die Berichterstatter für überflüssig, daß der Lehramtskandidat bei hellichtem Tage mit einer brennenden Lampe vor den Kindern stand. Die Lampe in ihren Bestandtheilen zu besprechen, setzt ein Zerlegen derselben voraus, was nicht erfolgen konnte, weil der Cylinder heiß geworden war. Wollte man jeden Gegenstand den Kindern in seiner Thätigkeit vorführen, so wäre dies in vielen Fällen unmöglich. Auch wird durch solch' extremes Experimentieren

die Aufmerksamkeit der Kleinen zu viel vom eigentlichen Thema abgelenkt, und der Lehrer selbst ist dadurch gezwungen, die ihm nothwendige Ruhe beim Unterrichte zu verlieren; denn Nebendinge lassen ihn oft von der Hauptsache abschweifen. (So in diesem Falle, denn der Kandidat mußte stets darauf achten, daß der Cylinder nicht zu viel erhitzt werde, und mußte fortwährend sein Augenmerk darauf richten, die Lampe gerade zu halten 2c.)

Die Fragestellung war korrekt, die Antworten der Kleinen verständlich.

In der Lesestunde wurden die Normalwörter „fuß" und „düte" behandelt. Dem Lesen und Schreiben gieng voraus:

1. Das Anschauen — Besprechen des Gegenstandes.
2. Die Analyse der Wörter.
3. Uebung der noch unbekannten Buchstaben (bei fuß [ß], bei düte [ü]). Hiebei wurde taktiert.
4. Schreiben des ganzen Wortbildes.
5. Lesen desselben.
6. Lesen und Abschreiben der betreffenden Uebung im Buche.

Bei Behandlung des Wortes „fuß" stellte sich der Lehrer auf die Bank vor die Kinder und besprach den „fuß". Es wurden blos Name und Theile desselben angegeben. Das Gleiche geschah bei dem Normalworte „düte".

Die Kinder zeichneten auch Theile des Fußes und eine Düte auf ihr Täfelchen.

Der erste Leseunterricht wird nach der Normalwörtermethode ertheilt. Ueber eine an Herrn Dr. Jütting gestellte Anfrage, warum er in seiner so gut angelegten Fibel die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben habe, gab er zur Antwort: 1. Beim Sprechen (Lesen) des Wortes hört das Kind nur den Laut. 2. Hat es anfangs mit der Erlernung eines Zeichens hinlänglich zu thun. 3. Setzt die Großschreibung die Erkenntnis des Dingwortes voraus. Die Normalwörter sind nach phonetischen und graphischen Rücksichten ausgewählt und dienen zunächst als Grundlage für das Schreiblesen. Sie werden blos kurz besprochen, um das Verständnis derselben anzustreben.

Der Anschauungsunterricht geht, so lange der Lehrer im Lese

unterrichte bei den Normalwörtern verweilt, seinen eigenen Weg (s. Besprechung der Lampe und Behandlung der Wörter Fuß und Düte).

Die Rechenstunde bot nichts Neues. Es wurde blos das Zuzählen und Ergänzen im Raume bis 8 geübt.

Einen sehr guten Eindruck machte auf die Berichterstatter eine Anschauungsstunde in der 2. Klasse, in welcher ein Uebungsschullehrer mit den Schülern des 2. Schuljahres den „Sommermorgen" behandelte. Der Besprechung lag das gleichnamige Lesestück aus dem Jütting'schen Lesebuche nach Inhalt und Form zu Grunde. Durch geschickt gestellte Fragen wurden die Schüler veranlaßt, die die darin enthaltenen Gedanken selbst aufzufinden und in die beabsichtigte Form einzukleiden.

Auf diese Weise schufen sie sozusagen das Lesestück selbst, an dem sie sich nachträglich im Lesen zu versuchen hatten.

Noch verdient hervorgehoben zu werden, daß nebst der strengen Disciplin, durch welche jedes einzelne Kind in strenge Zucht genommen wurde, dem korrekten Sprechen nach jeder Richtung hin Anerkennung zu Theil werden muß. In den letzten 10 Minuten etwa gelangte ein Satz aus der Besprechung zur schriftlichen Darstellung, nachdem vorher die schwierigsten Wörter desselben von den Schülern buchstabiert worden waren. Gleichzeitig schrieb der Lehrer denselben an die Schultafel, um allen Schülern Gelegenheit zu bieten, sich etwaiger Fehler bewußt zu werden und dieselben korrigieren zu können.

Was uns hier besonders interessirte, war die mit so großer Entschiedenheit ausgesprochene Beziehung zwischen Lese- und Anschauungsstoff, daß beide inhaltlich wie formell in eins zusammenfielen und einander deckten. Der Anschauungsunterricht bereitete mit der größten Gewissenhaftigkeit das Verständnis des zu lesenden Stoffes vor und verhütete so ein bloßes Buchstabensammeln ohne Denken und ohne die Erfassung aller geistigen Kräfte des Kindes; er gab diesem ein lebenswahres Bild, für das er es erwärmte und für dessen verständige Aneignung auf dem Wege des Lesens er alle Hindernisse hinwegräumte.

Indem so der Inhalt des Lesestückes in den Vordergrund tritt, wird das Kind von vornherein von demselben beherrscht; es gewöhnt sich daran, den durch den Satz zum Ausdruck gebrachten Gedanken zu erfassen.

Sobald aber das erreicht ist, ist dem Lesen, wie überhaupt der geistigen Ausbildung des Kindes, ein mächtiger Freund gewonnen.

Häufig noch ist es üblich, auf den untern Stufen ein Stück bis zur vollkommenen Geläufigkeit lesen zu lassen, und dann erst auf die Vermittelung seines Inhaltes einzugehen. Wer wollte wohl aber die Besprechung einer Zeichnung erst dann vornehmen, wenn ihre Darstellung nach vielen mißglückten Versuchen endlich den Schülern gelungen ist? Wollen wir das Lesen an inhaltsvollen Wörtern, an Sätzen und Lesestücken üben, so müssen wir auch dem Inhalte die nöthige Aufmerksamkeit zuwenden, und das geschieht am besten durch die oben erwähnte Behandlungsweise; bei einer Vernachlässigung derselben hat der Leseunterricht wenig vor einer einseitigen Uebung an sinnlosen Silben voraus.

Nach den eingezogenen Erkundigungen ist für das 1. Schuljahr die vorwaltende Disciplin der reine Anschauungsunterricht. Das ist ein Unterricht, welcher sich vorzugsweise mit vorzeigbaren Einzeldingen beschäftigt und die Sinnen- und Sprachbildung zum Zwecke hat. Er wird selbständig betrieben und bewegt sich in den Kreisen „Schule und Elternhaus". Von dem Zeitpunkte des Lesenkönnens an werden die Leseübungen an denselben Stoffen, welche bereits vorher durch den Anschauungsunterricht zum Verständnis gebracht worden sind (s. Fibel v. Dr. Jütting), vorgenommen.

Der für das 2. und 3. Schuljahr bestimmte Kreis umfaßt den „Wohnort" mit seinen zahlreichen Objekten und schließt sich in der Behandlung derselben dem Laufe der Jahreszeiten an. Da durch die hinzutretende „Heimatskunde" nicht selten Gegenstände oder Erscheinungen zur Behandlung gelangen, die außerhalb der unmittelbaren Anschauung liegen, so gehen oft dem eigentlichen Unterrichte Aufforderungen zu selbständigen Beobachtungen derselben oder Spaziergänge voran.

Den Stoff für das 4. Schuljahr bildet vorwiegend die eigentliche „Heimatskunde". Sie führt die Schüler im Geiste über die Grenzen des Anschaubaren hinaus in das engere Heimatsland, Flüssen, Straßen und Eisenbahnen entlang, und macht sie mit den geographischen, naturgeschichtlichen und geschichtlichen Eigenthümlichkeiten desselben bekannt; sie weckt in ihnen das Verständnis für das Kartenbild und bahnt gelegentlich den Weg für den Unterricht in Physik und Chemie an.

Gotha.

In Gotha machte die Uebungsschule auf uns nicht den guten Eindruck, wie die Uebungsschulen der übrigen von uns besuchten Anstalten, was nach Aussage des Direktors darin seinen Grund haben soll, dass die Seminaristen in derselben zu viel ohne Aufsicht arbeiten.

In der Elementarklasse übernahm den Rechenunterricht ein Hauptlehrer des Seminars, zugleich Lehrer der spec. Methodik in diesem Gegenstande.

Mit Hilfe der Würfel wurden im Raume bis 5 die Zahlen aufgebaut, mit einander verglichen, zerlegt und verkleinert. Der Rechenunterricht ist vornehmlich ein Denkunterricht und sollte über eine halbe Stunde lang in der Elementarklasse nicht ertheilt werden. Hier war es aber der Fall, daß eine volle Stunde die Kinder mit diesem Gegenstande beschäftigt wurden, u. z. mußten dieselben Frage auf Frage beantworten. Obzwar der Unterricht durch Chorsprechen und Absingen mehrerer kleiner Liedchen unterbrochen wurde, erlahmten die Kleinen auffallend, und es konnte sogar eine sehr strenge Zucht die Unaufmerksamen nicht für das weitere Verfahren gewinnen. Sie waren übersättigt von dem ewigen 4 + 1, 5 — 2, 3 + 2 ꝛc. Der Lehrer war bemüht, alle Formeln in praktische Beispiele zu kleiden und schloß die Stunde mit einem für uns höchst naiven Probemittel, um zu erforschen, ob die Kinder schnell zu rechnen im Stande wären. Er warf nämlich eine Anzahl kurzer Stäbchen in die Luft, und die Kinder sollten im Fluge die Zahl derselben erfassen. Dass jedes anders gezählt und daher 1, 2, 3, 4, 5, auch mehr Stäbchen gesehen werden wollten, als wirklich geworfen wurden, ist selbstverständlich. Kann wohl blos als ein Scherz aufgefaßt werden!

In einer zweiten Stunde wurde gelesen.

An der Tafel standen die Buchstaben i, e, u, o, a, ei, ſ, t, l, au, b, d, r, f, h, s, g. Die Kinder wurden aufgefordert, Wörter zu suchen, in denen das i, u, ec. gesprochen wird. Aus dem Worte seil wurde das ei gewonnen, und durch Besprechung des Geiers als Vogel wurden die Kinder mit dem v vertraut und mußten das Wort vogel aus obigen Buchstaben zusammensetzen. Der Buchstabe v wurde

nachher einzeln geschrieben. Dies nannte man eine Vorübung zur analytisch-synthetischen Methode, und an diese soll sich der Gebrauch der Fibel von Kehr und Schlimbach anschließen.

Geschähe diese Vorübung blos mündlich, so würden wir sie billigen, doch glauben wir, daß dadurch dem Schüler nichts erleichtert wird, wenn er zuerst die Wörter (Normalwörter) mit kleinen Anfangsbuchstaben zu lernen hat, um kurz darauf diese Schreibung mit einer andern zu vertauschen. Dieses Vorgehen ist ein Gemisch der reinen Schreiblesemethode mit den Vorübungen zur analytisch-synthetischen und ist dem Kinde weder von besonderem Nutzen, noch erlangen dadurch die angehenden Lehrer einen sicheren Anhaltspunkt für ihre künftige Thätigkeit in der Anwendung der einen oder anderen Leselehrmethode. Wie hofften gerade in Gotha die Normalwörtermethode am besten studieren zu können, und wurden in unserer Erwartung getäuscht.

Von einer 3. Stunde, in welcher durch einen Lehramtskandidaten das Märchen von den 7 Raben durch eine volle Stunde vorerzählt und abgefragt wurde, wollen wir ganz absehen. Die armen Kinder haben wohl **gefühlt**, daß sie in der Schule waren, doch dürften sie weder um eine Moral, noch um ein Wissen reicher geworden sein.

Eine Deklamationsstunde, von einem Lehrseminaristen mit den Schülern des 2. und 3. Schuljahres gehalten, ließ so Manches zu wünschen übrig.

Das Chorsprechen einer bereits gelernten Fabel war matt und nicht einheitlich genug. Vor Allem mangelte es an der nöthigen Disciplin, und doch ist gerade das Chorsprechen nebst Gesang und Chorlesen wie kein anderer Theil des Unterrichtes dazu angethan, die Schüler zur größtmöglichen Aufmerksamkeit zu erziehen. Das regelnde Wort des Lehrers, die für Ohr und Auge zu gebenden nothwendigen Zeichen zum Zwecke eines bestimmten Einsetzens im Sprechen und andere wichtige Dinge mehr fehlten gänzlich.

Eine eigenthümliche Methode befolgte der Kandidat bei der neu zu behandelnden Fabel: Frau und Katze. Dem zweimaligen Vorsprechen desselben folgte das eben so oftmalige Nachsprechen der ersten 4 Zeilen, und — schon begann das Einprägen derselben, ohne dass der Inhalt, oder irgend ein unverständlicher Ausdruck, oder

eine ungewöhnliche Redewendung durch eine Frage auch nur gestreift worden wären. Von einem Sichhineinleben der Kinder in den Gedanken des Stückes konnte darum, namentlich bei den im 2. Schuljahre stehenden, keine Rede sein, und das Erlernen stieß deshalb auch auf viele Schwierigkeiten. Was den Stoff selbst anbelangt, sind wir der Meinung, dass, sobald die Schüler des Lesens nur einigermaßen kundig sind, die zu memorierenden Stoffe größtentheils dem Lesebuche entnommen werden sollten, damit das gedruckte Wort ihrem noch schwachen Gedächtnisse zu Hilfe komme. Daraus ergiebt sich in zweiter Reihe ein wesentlicher Vortheil für das korrekte Sprechen sowohl, als auch für die damit eng zusammenhängende orthographische Bildung, welche beiden Zwecke bei dem Auswendiglernen auf dem Wege des Vorsprechens absolut nicht die ihnen gebührende Berücksichtigung finden können

Auch die uns zu Liebe gehaltene Sprachstunde von Seite eines Uebungsschullehrers bot nichts Neues; im Gegentheil verflachte sich die sprachliche Behandlung des betreffenden Lesestückes „Kutschpferd und Ackergaul" in ein bloßes Abfragen des Inhaltes des betreffenden Lesestückes.

Weißenfels.

Hier besuchten die Gefertigten die Seminarschule und die Elementarklasse einer städtischen Volksschule.

Die Seminarschule zu Weißenfels ist eine fünfklassige. I. Kl. 1. Sch., II. Kl. 2. Sch., III. Kl. 3. Sch., IV. Kl. 4. und 5. Sch., V. Kl. 6., 7. und 8. Schuljahr. Der gesammte Unterricht an derselben liegt in der Hand der Kandidaten des letzten Jahrganges. Die dafür erforderlichen Präparationen werden nach Anleitung der betreffenden Seminarlehrer angefertigt, von denen ein jeder die Methodik seines Faches zu vertreten hat. Der Unterricht im Deutschen und in Rechnen findet in allen Klassen zu gleicher Zeit statt, wodurch es den Seminarlehrern möglich gemacht ist, diesen beiden Unterrichtsfächern durch ihre persönliche Anwesenheit beim Unterrichte die größtmöglichste Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Um die schädlichen Folgen, welche durch ein zu oftmaliges Uebergehen der Unterrichtsfächer aus einer Hand in die andere für die Schüler erwachsen würden, einigermaßen abzuschwächen, besteht

hier die Einrichtung, daſs jeder Candidat ein ganzes Vierteljahr lang in einem Fache unterrichtet. Vor Uebergabe desſelben an einen andern hat er nach einer mehrſtündigen vorangegangenen Wiederholung vor dem verſammelten Lehrerkollegium und den unterrichtenden Seminariſten durch eine kurze Prüfung darzuthun, inwieweit er ſeiner Aufgabe gerecht wurde.

In der 1. Klaſſe fanden die Gefertigten folgenden Stoffplan auf die einzelnen Monate vertheilt:

1.—4. Woche.

Spruch: Unſer Gott iſt im Himmel ꝛc.
Lied: Wach auf, mein Herz. Müde bin ich, geh' zur Ruh!
Anſchauung. Die Schulſtube — das Haus.
Memorierübg. Kukuk rufts ꝛc.
Leſen, Schreiben } Vorübungen.
Rechnen. Einführung in den Zahlenraum von 1 — 10, Zählen, Zahlenbilder, Zerlegen.
Singen. Kukuk rufts ꝛc.

5.—8. Woche.

Anſchauung. Die Hausthiere (Pferd, Hund, Huhn), Memorieren: „Komm, nun mein Hündchen, Hopp, hopp, hopp, Pferdchen ꝛc.
Leſen und Schreiben. Uebung der deutſchen Schreibſchrift in Kleinbuchſtaben (Bock, Fibel c. 3 Seiten).
Rechnen. Addieren und Subtrahieren.
Singen. Wach' auf, mein Herz ꝛc. Hopp, hopp, hopp ꝛc.

9.—12. Woche.

Anſchauung. Hausthiere. Fortſetzung. Der Garten.
Memorieren. Alles neu ꝛc. Summ, ſumm, ſumm.
Leſen und Schreiben. Fortſetzung c. 3 Seiten.
Rechnen. Addieren und Subtrahieren.
Singen. Liebſter Jeſu. Alles neu, macht der Mai ꝛc.

13.—16. Woche.

Anſchauung. Garten und Wieſe.
Memorieren. Summ, ſumm, ſumm, ꝛc. Fuchs, du haſt die Gans geſtohlen.

Leſen und Schreiben. Die deutſche Druckſchrift mit Kleinbuchſtaben. Fibel c. 2 Seiten.

Rechnen. Multiplicieren und Dividieren

Singen. Mein erſt Gefühl. Bienenliedchen.

17.—20. Woche.

Anſchauung. Das Feld, Getreide, Zugvögel.

Memorieren. Kind und Zugvögel.

Leſen und Schreiben. Fortſetzung.

Rechnen. Fortſetzung.

Singen. Fuchs, du haſt die Gans geſtohlen ꝛc.

21.—24. Woche.

Anſchauung. Zugvögel — das Dorf.

Memorieren. Sink', o Körnlein.

Leſen und Schreiben. Fortſetzung. Die deutſche Schreib- und Druckſchrift in Klein- und Druckbuchſtaben. Fibel c. 2 Seiten.

Rechnen. Erweiterung des Zahlenraumes bis 20. Zerlegen der Zahlen 11 und 12. Additions- und Subtraktionsaufgaben.

Singen. Ach, bleib mit der Gemeinde. Als der Mond ſchien ſo helle.

25.—28. Woche.

Anſchauung. Waſſer und Luft (Waſſer- und Luftthiere).

Memorieren. Fuchs und Ente. Alle Jahre wieder ꝛc.

Leſen und Schreiben. Fortſetzung. Buchſtabieren.

Rechnen. Fortſetzung.

Singen. Alle Jahre wieder.

29.—32. Woche.

Anſchauung. Der Himmel (Sonne, Mond, Sterne, Morgen-, Abendroth.)

Memorieren. Aus dem Himmel ferne. Wer hat die ſchönſten Schäfchen?

Leſen und Schreiben. Fortſetzung.

Rechnen. Bilden und Uebung der Zweierreihe.

Singen. Ihr Kinderlein. Aus dem Himmel ferne.

33.—36. Woche.

Anſchauung. Der Wald.

Memorieren. Sperling und Pferd. O Tannenbaum.

Leſen und Schreiben. Fortſetzung.

Rechnen. Multiplicieren und Dividieren.
Singen. 2 Gebete.

37.—40. Woche.

Anschauung. Thiere im Wald und Feld.
Memorieren. Winter ade.
Lesen. Kleinere Lesestücke. Buchstabieren.
Rechnen. s. W. 33—36 und Anbahnung des Zahlenraumes von 1—50.
Singen. Winter ade.

In einer Anschauungsstunde in dieser Klasse war Wiederholung. Die Kinder mußten Sätzchen über das Pferd sprechen und die gestellten Fragen über Größe, Beschaffenheit, Nutzen und Schaden beantworten. Kleine Gedichtchen, wie: „Sperling und Pferd" und das Liedchen: „Hopp, hopp, hopp ꝛc." haben die Unterrichtsstunde angenehm unterbrochen. Sonst bot diese Stunde nichts Neues.

Die zweite Stunde war Kopfrechnen. Im Zahlenraume bis 10 wurden die mitgebrachten Hausaufgaben besprochen, die sich blos im Zuzählen und Wegnehmen in diesem Zahlenraume bewegten. Die Kinder rechneten schnell und gewandt, die Fragen waren bestimmt und die Antworten präcis. Die Kinder haben die Rechenfibel von Hentschel zur Hand. Diese ist so eingetheilt, daß die I. Stufe die Zahlen von 1 — 10 behandelt, u. z. derart, dass als 1. Uebung das Zuzählen und Wegnehmen geübt werden. Die 2. Uebung ist das Vervielfachen, Theilen und Enthaltensein in diesem Raume. Die II. Stufe behandelt in der 1. Abtheilung die Zahlen 1 — 20, u. z. wieder zuerst Addieren und Subtrahieren bis 20, nachher das Vervielfachen und Theilen (Enthaltensein). Als Anhang enthält dieses Rechenbuch eine Anbahnung des Zahlenraumes bis 50.

In einer Gesangsstunde wurden die Haupttöne der Tonleiter (dur) mit „lä lä" gesungen. Einzelne Töne wurden vom Lehrer vorgespielt und von den Kindern nachgesungen.

Der erste Lese- und Schreibunterricht wird nach der Schreiblesemethode (Fibel von Bock) in folgender Weise ertheilt.

Vorübungen c. 4 Wochen.

A. mündlich: 1. Uebung im lautrichtigen, gut artikulirten, sinngemäßen Sprechen einfacher Sätze, die bei der Besprechung von Ge-

genſtänden aus der Umgebung des Kindes (reſp. von. Bildern) gewonnen werden.

2. Zerlegen einfacher Sätze, die vorher feſtgeſtellt werden, in Wörter.

3. Zerlegen einſilbiger Wörter in Laute. Hiezu werden zunächſt zweilautige Wörter, ſodann dreilautige zerlegt.

4. Erweiterung des Kopflautierens mit analytiſch-ſynthetiſchem Verfahren.

B. ſchriftlich. Gleichzeitig mit den mündlichen Vorübungen (Sprechübungen) treten die Vorübungen für das Schreiben auf.

An dieſe reiht ſich die erſte Stufe des Schreibleſens, nämlich: Uebung der deutſchen Kurrentſchrift in Kleinbuchſtaben mit vorwiegend langen Stimmlauten in den zu übenden Wörtern. Die zweite Stufe des Schreibleſens beſteht in der Einübung der deutſchen Druckſchrift mit Kleinbuchſtaben. Die zu leſenden Wörter wurden auf der vorigen Stufe bereits geſchrieben, nur treten zu den Wörtern mit langem Stimmlaut ſolche mit kurzem (geſchärftem) Stimmlaut. Von den Buchſtaben der Schreibſchrift ausgehend, lernen die Kinder den entſprechenden Druckbuchſtaben kennen. Einzelnleſen, Chorleſen, Vor- und Rückwärtsleſen wechſeln ab. Das ſogenannte verkappte Buchſtabieren und das unverbundene Ausſprechen der Laute werden ſtreng vermieden.

Die dritte Stufe bringt die deutſche Schreib- und Druckſchrift mit Klein- und Großbuchſtaben.

Auf dieſer Stufe erhalten die Kinder die Buchſtabennamen, und es wird mit dem Buchſtabieren begonnen. Zu dem bisher geübten Abſchreiben tritt ein Aufſchreiben aus dem Gedächniſſe (z. B. Schreibet Wörter mit v, V, f, F, g, k, ꝛc.).

Die vierte Stufe enthält Wörter reſpektive Sätze mit ſchweren Konſonanten, wie qu, ph, x und Doppelvokalen und leichtere Leſeſtücke.

Ein langſames, deutliches, ſinngemäßes Leſen wird auf dieſer Stufe angeſtrebt. Das Aufſchreiben geht mit dem Leſen Hand in Hand. Durch häufiges Chorbuchſtabieren, beſonders der Wörter, in denen ähnlich klingende Laute vorkommen, wie heulen, heilen, ſäen, ſehen, ſchaden, Schatten, mit Doppel-A oder O, mit Doppel-M. ꝛc. wird das Aufſchreiben derſelben nutzbringend unterſtützt.

Weiter müssen Sätzchen vom Ofen, vom Storche, von der Taube ꝛc. aufgeschrieben werden. Die Umlautung wird an der Abtheilung den Kindern klar gemacht. (Bäume von Baum ꝛc.). Auch unterscheiden die Kinder Haupt- und Geschlechtswörter, indem sie verhalten werden, zu gegebenen Hauptwörtern passende Geschlechtswörter zu suchen und Sätzchen zu bilden.

Durch den Anschauungsunterricht, der einen selbständig geordneten Gang einschlägt, werden die vielen Wahrnehmungen und Bilder, welche das Leben dem Kinde bereits zugeführt hat, und deren Zahl sich täglich mehrt, durch geregelte und aufmerksame Betrachtung zu möglichst klaren Vorstellungen (Anschauungen) erhoben — und damit die Denkkraft der Schüler gebildet. Ein kindliches, so viel wie möglich entlockendes Gespräch bezeichnet die zu verwendende Lehrform. Die Hauptsätze werden kurz dargestellt, und sobald sie von der Mehrheit der Schüler richtig erfaßt sind, im Chor gesprochen. Dabei wird auf streng lautrichtiges Aussprechen der Wörter gehalten, wodurch provinzielle Verstöße dagegen (d — t, g, k, j, g ꝛc.) bekämpft werden.

Memorierte Gedichtchen und kleine Liedchen unterbrechen die Anschauungsstunde, und durch eingestreute Kommando, wie: aufstehen, setzen! rechte Hand vor! auf! ꝛc. wird die Munterkeit erhalten und gefördert. Einer jeden Unterredung liegt eine einfache Disposition zu Grunde, und die späteren Repetitionen halten sich streng an diese Entwürfe, von denen jeder ein abgeschlossenes Ganze bildet. Derselbe bezeichnet den Sprechstoff, das eingeübte Liedchen und die memorierten Gedichtchen und Sprüche. Stoff s. oben.

Das Rechnen wird in 4 Stunden wöchentlich gelehrt.

Der Stoff ist durch den Stoffplan genau gekennzeichnet. Was das methodische Verfahren betrifft, so gilt als erste Forderung, daß die Schüler auf Grund der Anschauung zu richtigen Zahlenvorstellungen gelangen.

Die Anschauung wurde zunächst an körperlichen Gegenständen vermittelt, u. z.

a) unter Vorweisung der zur Anschauung gebotenen Gegenstände mit beigefügter Benennung (2 Kugeln und 3 Kugeln sind 5 Kugeln);
b) ohne obige Anschauungsmittel, aber mit Beibehaltung derselben Benennung (z. B. 2 Pferde und 8 Pferde sind 10 Pferde);
c) mit anderer Benennung (die betreffenden Körper wurden nicht mehr zur Anschauung geboten, z. B. 2 und 8 ist 10).

Die Kinder sprachen in vollständigen Sätzen, bei deren Bildung der Lehrer Hilfe leistete, oder sie drückten die Antwort in kürzester Weise durch ein bloßes Zahlwort aus.

Die Zahlengebiete von 1—10 und 1—20 werden mit ganz besonderer Sorgfalt behandelt. Das Hauptgewicht wird auf die mündliche Uebung gelegt; das schriftliche Rechnen tritt lediglich in den Dienst des mündlichen und erfolgt ganz in der Form des letzteren. Die häuslichen Aufgaben sind meist nur solche Rechenaufgaben, welche in der Schule gemeinschaftlich mündlich und auch schriftlich gelöst wurden.

Gesang. Wie auf allen Stufen, hat auch die Elementarklasse Elementarübungen, Choräle, Volkslieder, die beiden letzteren mit den nöthigen Vorübungen. Die Aufmerksamkeit des Lehrers richtet sich in den ersten Stunden des Unterrichtes und dann fort und fort durch alle Klassen auf folgende Punkte.

1. Musterhafte Disciplin. Ruhiges, gerades Stehen der Kinder bei geschlossenen Füßen, gute Haltung des Körpers, namentlich des Kopfes und der Brust; kein Plaudern in den Pausen, kein Spielen mit den Händen, kein Klopfen mit den Füßen! Alle Kinder sehen auf den ruhig vor ihnen stehenden Lehrer und achten auf sein Zeichen und seine Direktion.

2. Gute Tonbildung. Richtige Mund- und Zungenlage, reines Vokalisieren, von a ausgehend, o nicht zu dunkel, i nicht zu spitz, vielmehr dem ü sich nähernd, e nicht breit, sondern voll, ai und ei auf ai, äu und eu auf aü, au auf au, sichere und schöne Intonation ohne jede fremde Beimischung in Ton und Laut.

3. Deutliche Aussprache. Vokale lang, Konsonanten schnell und kurz, unnachsichtliche Bekämpfung dialektischer Sonderlichkeiten.

4. Gute Betonung. Vorzubereiten durch gutes Sprechen des Textes (vornehmlich im Chor), einzuüben durch gut betontes Vorsingen und unermüdliche Korrektur der Fehler, zu unterstützen durch Mitsingen, Mitspielen und Dirigieren.

5. Strenger lebendiger Takt.

6. Richtiges und rechtzeitiges Athemholen.

7. Frische, fröhliche Betheiligung jedes einzelnen Kindes beim Chorgesange und unausgesetzte Pflege des Einzelgesanges.

8. Sorgfältige Verhütung alles dessen, was die Entwicklung

der Geſangsorgane ſtören und der Geſundheit der Schüler nachtheilig ſein könnte.

Die Elementarübungen im Geſange geſtalten ſich für das 1. Schuljahr folgendermaßen:

1. Nachſingen eines Tones von mittlerer Höhe, z. B. g auf ä und lä.

2. Nachſingen zweier Töne des Durdreiklanges; ſteigend, fallend; Grundton d, es, e, auch f; zunächſt 15, 51, dann 13, 35, 53, 31; auf ä oder lä, zuweilen auch auf Worte, z. B. 53 auf Kukuk, 13 auf „auf, auf" oder hinauf, 15 auf halloh u. ſ. w.

3. Nachſingen dreier Töne des Dreiklanges, ſteigend, fallend, ſteigend und in gemiſchter ſchwingender Bewegung (135, 531, 315, 513, 351, 153) von d, es, e f, fis und g aus auf ä oder lä, auch auf Worte, z. B. Hopp, hopp, hopp, kommt heraus, auf, herbei ꝛc.

4. Hinzunahme der Oktave. Grundton d, es, e auf- und abwärts auf ä, lá oder — 4mal hoch!

5. Tonſchluß von oben und unten 21 oder 78 auf amen.

6. Erweiterter Tonſchluß von oben 121, 321, von unten 878 oder 678, in mittlerer Tonlage auf ä, lä oder „komm heraus" ꝛc.

7. Das Tetrachord. Vorbereitung durch den Tonſchluß von G-dur von oben (h a g) und den von C-dur von unten (a h c), Benennung als Reihe-Leiter von 4 Tönen (g a h c) 1—4, 4—1.

8. Verbindung zweier Tetrachorde zur Dur-Tonleiter, Singen derſelben auf ä, lä, eins bis acht.

Die Tonleiter wird durch das Zeichen einer Leiter verſinnlicht. Auf die 3. und 7. Stufe wird beſondere Aufmerkſamkeit verwendet.

2. Klaſſe.

1. Fortgeſetzte Uebung des Dreiklanges und der Tonleiter, fleißig auf ä mit beſonderer Berückſichtigung guten Tonanſatzes und richtiger Mundſtellung, die weit genug ſein und nach der Höhe etwas zunehmen muß, ſonſt aber ſich nicht verändern ſoll; auch auf „eins — acht" mit ſteter Berückſichtigung guter Ausſprache und reiner Vokaliſierung, beſonders des „ei".

2. Der Sextaccord 3, 5, 8, auf-, abwärts und ſchweifend: 538 — 835, 385, 583, auf ä und lä, ſowie auf Worte: drei, fünf, acht.

3. Kleine Treffübungen innerhalb des Dreiklanges, z. B 1538 — 8351 — 5831, 1835, 3851, 3518, 3185 u. ſ. f.

4. Treffübungen in Sekunden, z. B. 12, 23, 34 — 78; 87, 76, 65—21, 123, 234 — 678; 876, 765, — 321; 1232, 2343, 3454 — 6778; 8767 ꝛc. (Vielfache Veränderung.)

Zeigen der Stufen an der auf die Wandtafel gezeichneten Tonleiter oder aber an den daſelbſt angeſchriebenen Zifferreihen. Die Komma deuten die Taktordnung an, doch iſt die Betonung erſt hinzunehmen, wenn die Uebung ſicher geht, und zwar in einfachſter Weiſe durch Vormachen, ohne Erörterung der Taktarten.

5. Fleißiges Singen der Terzen, welche den Hauptdreiklängen angehören und innerhalb der Tonleiter liegen, in folgenden Formen: 135, 468, 578; 1353, 4686, 5757, 8531; 1335, 4668, 7575, 8531 u. ſ. f.

6. Nebenher: Rhytmiſche Uebungen. Hören und Unterſcheiden kurzer und langer Töne. Nachſingen eines kurzen, eines langen Tones; Uebungen im Taktieren (geräuſchloſes Schlagen mit dem Zeigefinger der Rechten in die Fläche der Linken); Zählen zum Taktieren bis 2, 3, 4, 5, 6; Singen eines Tones von 2—6 Schlägen, Dauer 1, 2, 3, 4, 5, 6 Schläge; Singen der Tonleiter und des Durdreiklanges, des Tetrachords und der Schlüſſe mit gleichviel Schlägen; endlich noch einige Uebungen im Nachſingen einiger Töne von ungleicher Zeitdauer mit folgender ſchriftlicher Darſtellung: 1, 3, 3 5, 5 8 5, 1, 3, 5 8, 1 2 3 4 u. ſ. f.

7. Dynamiſche Uebungen. Hören und Unterſcheiden ſtarker und ſchwacher Töne. Nachſingen eines ſchwachen, eines ſtarken Tones, alſo p u. mf (f ausgeſchloſſen). Singen der Tonleiter ſchwach, ſtärker ꝛc.

Volkslieder und Choräle.

a) Der Geſang auf dieſer Stufe iſt durchweg nur ein Geſang nach dem Gehör.

b) In jeder Stunde Elementarübungen, Choräle und Volkslieder, Neues, Repetition, Chor- und Einzelgeſang.

c) In den erſten Wochen treten die Elementarübungen in den Vordergrund, ſpäter füllen ſie bei ganzen Stunden die erſten 10 Minuten, bei halben Stunden die erſten 5 Minuten einer jeden Lektion aus.

d) Der Einübung des Chorals und des Volksliedes geht die des Textes voran, bei Chorälen nur ein, gewöhnlich der erſte Vers des betreffenden Kirchenliedes, bei Volksliedern der ganze Text.

In der untersten Klasse wird derselbe nur durch Vor- und Nachsprechen erlernt, in der nächst höheren tritt nach und nach das Nachlernen der Volksliedertexte im Lesebuche (besonders auch bei Wiederholung) helfend ein. Das Sprechen muß sowohl vom Lehrer als auch vom Schüler in lautreinem, singgemäßem Vortrage geschehen und bis zum Auswendigkönnen geübt werden.

Sicherheit im Text ist eine der Vorbedingungen für Gesangesreinheit. Die Versanfänge sind besonders zu exercieren. Da nur auswendig gesungen wird, sind Liederbücher überflüssig. Auf allen Stufen findet die Besprechung und Einübung der Texte in den Religions- und Sprachstunden statt.

Die Einübung des Volksliedes geschieht nach musikalischen Abschnitten in folgender Weise: Vorsingen und Vorspielen der erste Zeile oder des ersten Abschnittes. Vorsingen auf „lä"; Nachsingen auf lä erst leise, dann stärker, bis zur Sicherheit; ebenso 2. Zeile (Abschnitt); Verbindung beider Zeilen (Abschnitte); dritte Zeile u. s. f. Verbindung der zu einem Theile gehörigen Zeilen. Die Hinzunahme des Textes erfolgt entweder nach beendigter Einübung der Melodie oder nach Abschluß des ersten, des zweiten Theiles, oder auch zeilen- resp. abschnittsweise, wenn nämlich die betreffenden Textworte einen vollständigen, abgerundeten Gedanken enthalten. Jedenfalls ist zu bedenken, daß anhaltendes Singen auf „lä" ermüdet, der Text hingegen die Uebung belebt.

Unter den diesem Lehrplane beigefügten methodischen und allgemeinen Winken wären die beachtenswerthesten:

Die Tonlage darf weder zu hoch, noch zu tief sein.

Für jedes Volkslied ist dieselbe Tonart bei vollständig gleicher, nämlich normaler Stimmung der Violine festzuhalten.

Das Tempo sei dem Liede angemessen.

Es wird durchweg piano und mezzoforte gesungen.

Nur einstimmig auf dieser Stufe.

Das Mitspielen oder Mitsingen der 2. Stimme seitens des Lehrers ist ein sicheres Förderungmittel für die Reinheit des Gesanges.

Bei Wiederholungen geht jedem Liede das Singen des betreffenden Dreiklanges oder der Durtonleiter voraus. (Bei F-, C- und A-dur natürlich nur bis 5).

Schüler mit geringem musikalischen Gehör müssen bei Elementarübungen besonders berücksichtigt werden, dagegen müssen sie schweigen, wenn ein Lied zu reiner Darstellung gelangt und die Klasse zum Genusse desselben geführt werden soll. Der Lehrer hat sie in seine Nähe zu nehmen und zwischen gute Sänger zu stellen. Er muß ihnen den Ton kräftig ins Ohr geigen. Wird die Einzelnleistung durch falsche Scham oder Ziererei beeinträchtigt, so hat ein besserer Sänger mitzusingen.

Text und Melodie müssen dem Lehrer vollständig geläufig sein.

In einer Klasse mit 2 Jahrgängen ist der Liederkursus zweijährig.

Mit den Forderungen, wie sie der vorstehende Lehrplan aufstellt, können wir uns nur einverstanden erklären. Wenn wir auch im Großen und Ganzen denselben gerecht werden dürften, müssen wir doch zugestehen, einzelne Punkte nicht in der Weise in der Praxis gewürdigt zu haben, wie dies hier gefordert wird.

Lesen. Etwas Neues bot hier der Leseunterricht insofern, als in einer Lesestunde (2. Schuljahr) ein Theil derjenigen Lesestoffe repetitorisch vorgenommen wurde, welche im Laufe des letzten Vierteljahres zur Behandlung gelangten. Das Sprechen der dazu gehörigen Gedichte — sowohl einzeln, als im Chor — sowie die Sicherheit, mit der die Schüler einzelne aus den Lesestücken herausgegriffene Aufgaben zu lösen vermochten, waren ein Beweis dafür, daß der Leseunterricht sich in guten Bahnen bewegen muß. Die zu lesenden Stücke waren Tags vorher zum Durchlesen aufgegeben worden, und der Lehrer überzeugte sich davon durch eine dem Lesen vorangeschickte kurze Examination, welche sich auf die inhaltsreichsten Abschnitte des Stückes bezog. So bot das Lesestück „Sommer" Anlaß zu mancherlei Fragen über den Vor-, Hoch- und Nachsommer; über die Ernte und die Getreidearten; zu Beschreibungen der Getreidehalme, Getreideblätter und Blüthenstände. Das eigentliche Lesen ging fließend von Statten.

Eine solche Wiederholung der in einem gewissen Zeitrahmen sich bewegenden Lesestücke dürfte sich aus mehrfachen Gründen empfehlen; denn sie fügt die vielen kleinen Bilder, welche zur Illustrirung einer gewissen Zeit oder eines gewissen Lokales in dieser Zeit durch die Lesestücke geboten werden, zu einem Ganzen zusammen,

aus deſſen Anſchauen den Schülern ſo mancher Genuß erwächſt. Sie führt denſelben eine Fülle von Anſchauungen (die oft mühſam vermittelt wurden) wieder vor die Seele, welche, wenn ſie darin haften, den Grundſtein für weiter anzuſtrebende Erfolge bilden. Sie ſtärkt ihr Sprachgefühl, bereichert ihren Wortſchatz und trägt weſentlich dazu bei, ſie im korrekten Gebrauche ihrer Mutterſprache zu fördern.

Grammatik.

Der grammatikaliſche Unterricht tritt hier ſchon im 2. Schuljahre auf. Es wird dabei vom Satze ausgegangen; aus dieſem heraus werden die einzelnen Wortarten entwickelt. Dieſe gruppieren ſich a) um das Subjekt, b) um das Prädikat. Satz- und Wortlehre gehen neben einander her, da bei jeder Wortart das Nöthige aus der Wortbildung (abgeleitete, zuſammengeſetzte Wörter) und Wortbiegung (Steigerung — Ausſage- und Zeitformen) zur Behandlung gelangt. Dieſe beiden Theile der Sprachlehre bilden gewiſſermaßen den Stamm der orthographiſchen Belehrungen, weshalb ihnen eine beſondere Aufmerkſamkeit hinſichtlich ihrer ſchriftlichen Bearbeitung zugewendet wird. Es fordert darum der Lehrplan dieſer Schule häufige Aufgaben zur ſchriftlichen Löſung und Diktatübungen. Neben den ſchriftlichen Bearbeitungen der grammatiſchen Stoffe tritt namentlich das Niederſchreiben memorierter Leſeſtücke in den Dienſt der Orthographie.

Rechnen.

In Anbetracht deſſen, daſs der Rechenunterricht hier, an dem Wirkungsorte des allgemein vortheilhaft bekannten Rechenmethodikers Hentſchel, am meiſten deſſen Intentionen gemäß betrieben werden dürfte, iſt es für uns von Intereſſe geweſen, den Lehrplan kennen zu lernen, nach welchem in der Uebungsſchule vorgegangen wird. Es mag darum derſelbe hier ſeinen Platz finden.

I. Schuljahr ſ. w. oben.

II. „ (Stoff und Behandlung).

Stoff: der Zahlenraum von 1—100. Die 4 Species zunächſt für ſich, dann auch in Verbindung unter einander. Das Hauptſächlichſte von den Münzen, Maßen und Gewichten, ſowie die Kernzahlen (24, 30, 50, 60 und 100) werden mehrſeitig behandelt.

Einige leichte Uebungen des Bruchrechnens mit gemeinen Brüchen.

Behandlung. Anschauungsmittel die russische Rechenmaschiene. Die Aufgaben und Uebungen in den einzelnen Grundrechnungsarten werden zahlreicher und lassen auch eine mehrseitige Lösung zu. Damit nun die einzelnen Rechnungsübungen nicht bis zur Ermüdung und zum Ueberdruß für die Rechner dieses Alters ausgedehnt werden, so muß der Lehrer auf angemessene Abwechselung bedacht sein. (Dieser Forderung ist in Močnik durch die Anlage genügt). Sie wird geboten durch Repetitionen aus den vorhergehenden Zahlenkreisen resp. aus dem behandelten Stoffe des Rechengebietes dieser Klasse, durch den Wechsel von mündlicher und schriftlicher Uebung, von einzelnen und Reihenaufgaben und angemessener Benützung zweckmäßiger Rechentafeln, durch Uebung mit benannten und unbenannten Zahlen, angewandte Aufgaben und Verbindung der einen Rechnungsart mit der andern.

Ganz besondere Sorgfalt ist zu verwenden auf Additions- und Subtraktionsreihen, Ergänzungszahlen gegebener Zahlen auf 30, 50, 60 und 100, auf das Einmaleins und Eins in Eins.

Für die Lösung der Aufgaben in den einzelnen Grundrechnungsarten ist hier schon ein bestimmtes festes Normalverfahren aufzustellen, in dem alle Schüler sicher zu machen sind. Besondere Aufgaben und Auflösungsweisen mit wechselndem Ausdrucke werden daneben nach Möglichkeit berücksichtigt.

Die Lösungsform der Aufgaben ist auch hier für mündliches und schriftliches Rechnen gleich; bei der letzteren werden nur gegebene Zahlen nebst dem Resultate der Rechnung niedergeschrieben.

Die Aufgaben mit gemeinen Brüchen, welche zur Vorbereitung der später auftretenden Bruchrechnung dienen sollen, sind auf Grund gebotener Anschauungen zu lösen und nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Doch liegt der Schwerpunkt des Rechnens für diese Stufe im Rechnen mit ganzen Zahlen, speciell in der tüchtigen Durcharbeitung des für das praktische Leben so wichtigen Zahlenraumes von 1—100. Als Aufgabenheft dient Hentschel's neue Rechenfibel.

III. Schuljahr (3. Klasse).

Stoff. Der Zahlenraum von 1—1000 und der höhere Zahlenraum vorzugsweise mit unbenannten Zahlen in allen Grundrechnungsarten. Fortgesetzte Uebung der Reihenaufgaben, das Einmaleins, das Eins in Eins, die metrischen Maße. Algebraische Aufgaben

Leichte Rechnungen mit gemeinen Brüchen werden zwangslos mit herangezogen (ſuche $^3/_4$ von 800! Wie oft ſind $^3/_{10}$ von 1000 in 600 enthalten? Welcher Theil der Mark ſind 25 Pfg.?), auch wohl einfache Additions- und Subtraktionsreihen mit gleichnamigen Brüchen Doch bleibt das Rechnen mit ganzen Zahlen in dem angegebenen Zahlenraume ſtets im Vordergrunde ſtehen.

Behandlung. a) Zur Einführung in die vorliegenden Zahlengebiete, ſowie zum Rechnen ſelbſt bedarf es kaum noch beſonderer Veranſchaulichungsmittel. Soll doch ein ſolches benützt werden, ſo wähle man die Hundertertafel, enthaltend 10 Reihen von Strichen, in jeder Reihe 100, abgetheilt in Zehner. b) Das Tafelrechnen tritt nun ſelbſtändig auf. Die Gründe für das Verfahren ſind dem Schüler ſtets klar darzulegen. Iſt das geſchehen, ſo werde die größtmögliche Sicherheit und Fertigkeit in der praktiſchen Ausführung zu erreichen geſucht. Es muß nothwendig dahin kommen, daſs dieſelbe Rechnung, welche anfangs unter einer Reihe von Erwägungen und Schlüſſen durchgeführt wurde, zuletzt Sache des unmittelbaren Könnens werde. c) Im höheren Zahlenraume mag das Kopfrechnen zu Gunſten des Tafelrechnens zurücktreten; doch ſind für das letzteren Aufgaben mit großen und vielſtelligen Zahlen zu vermeiden.

Die Gefertigten beſuchten auch eine 1. Klaſſe einer Stadtſchule in Weißenfels.

Der Lehrer beſprach mit den Kindern die Maus und ſchrieb einzelne Sätze aus dem Sprechſtoffe, wie: „Die Maus iſt klein — Das Mäuschen hat einen langen Schwanz“ an die Wandtafel. Die Kinder laſen dieſe Sätze und ſchrieben dieſelben auf ihre Täfelchen.

Angenehm hat es uns berührt, daſs wir hier das erſtemal die Dingwörter mit großen Anfangsbuchſtaben geſchrieben fanden.

An dieſer Schule wurde auch die reine Schreibleſemethode befolgt, und die Anlage des Buches hiefür (Leſebuch von Lüben und Nacke) bahnt eine innige Verbindung des Anſchaungsunterrichtes mit dem Leſen an.

Bei der Vorführung der einzelnen Buchſtaben iſt die erforderliche Rückſicht auf die Schreibleichtigkeit genommen, gleichzeitig aber auch ein Fortſchreiten in den Lautverbindungen angeſtrebt worden.

Alle Verſtöße gegen die Orthographie werden vom 1. Schultage an vermieden.

In den Uebungen mit kleinen Buchstaben kamen nur Wörter vor, die so geschrieben werden, wie man sie lautrichtig spricht. Beim Eintritte der großen Buchstaben kamen Sätze zur Verwendung; auch wurde von hier ab Rücksicht auf die leichteren orthographischen Regeln genommen.

Der Anschauungsunterricht wird an dieser Schule mit dem Leseunterrichte eng verbunden. (Auf der Stundeneintheilung war auch für diesen Gegenstand keine besondere Zeit angesetzt. Unter „Sprache" werden Anschauen, Sprechen, Schreiben und Lesen geübt). Der Inhalt des zu Lesenden wird mit den Kindern vorher besprochen, in vielen Fällen, ehe es zum wirklichen Lesen kommt. Die oben genannten Sätze über die Maus wurden auch dem Lesebuche entnommen, und daher war die Anschauungsstunde nur eine Besprechung (Vorbereitung) des zu lesenden Stoffes.

So weit wirkliche Körper nur irgend zu erlangen sind, müssen sie benützt und dürfen nicht durch Abbildungen ersetzt werden, da diese auch in der schönsten Darstellung sich jenen gegenüber als mangelhaft erweisen.

Dass aber bei der Besprechung der Maus weder das eine, noch das andere Anschauungsmittel verwendet wurde, müssen wir entschieden mißbilligen. Mit den Anschauungsübungen werden überall Sprachübungen verbunden, die der Hauptsache nach darin bestehen, dass die Kinder die bei der Anschauung und Besprechung gewonnenen Sätze korrekt und fließend sprechen und später dieselben nicht nur lesen, sondern auch geordnet aufschreiben.

Ein so rascher Wechsel der Uebungen entspricht ganz dem beweglichen Geiste des Kindes und bringt in ungezwungenster Weise Leben in den Unterricht.

Bezüglich der ersten Schreibleseübungen sei noch bemerkt, dass sie erst dann angestellt werden, wenn die zur Verwendung kommenden Wörter vorher in Sätzen gebraucht worden sind. Die später folgenden Leseübungen sind kleine Gruppen von Wörtern und Sätzen, die als Ergebnis des Anschauungsunterrichtes anzusehen sind.

Bilder im Buche unterstützen die Besprechung; Memorieren von Gedichten und Sprüchen, sowie kleine Räthsel und Lieder beleben den Gesammtunterricht.

Einzel- und Chorsprechen wechselten mit einander ab. Bei jedem Chorsprechen standen die Kinder auf, indem der Lehrer durch den Ruf „eins"! das Zeichen hiezu gab.

Bis zur Erlernung der Druckschrift ist der Anschauungsstoff ein getheilter (Einzelobjekte in verschiedenster Folge).

Von der Zeit an, als die Lesestücke gelesen werden, bleibt der Stoff im Anschlusse an die Lesestücke in folgender Ordnung:

1. Schule.
2. Haus und Hof.
3. Kirche.
4. Mensch, seine Bedürfnisse.
5. Hausthiere, Thiere im Allgemeinen.
6. Erd und Himmel (was auf der Erde, am Himmel ist).

Der Anschauungsunterricht soll nun die Kluft zwischen Schule und Haus überbrücken und das Kind allmälig an die eigentliche Schulthätigkeit gewöhnen. Zweck und Ziel desselben lassen sich nicht besser bezeichnen als mit folgenden Worten: „Er führt den Kindern äußere Gegenstände zur Wahrnehmung vor, hält ihre Aufmerksamkeit daran fest, übt sie im Auffassen und Vergleichen von Merkmalen, verhilft ihnen zu klaren Vorstellungen und leitet sie an, sich dabei in kurzen Sätzen auszudrücken." (Guth).

Stoff und Lehrgang müssen dem geistigen Standpunkte der Kinder angemessen gewählt und geordnet sein. Hier tritt nun die Frage zu Tage, ob der Anschauungsunterricht seinen eigenen Gang gehen, oder im Anschluße an den Leseunterricht ertheilt werden soll.

Eine Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit dem synthetisch angelegten Schreibleseunterrichte ist durchaus unzulässig, weil bei letzterem vorherrschend auf die Fertigkeit im Lesen und Schreiben gesehen und darum die Einführung in die Sache zu kurz kommen muß.

Der Lese- und Schreibstoff ist nach ganz anderen Rücksichten ausgewählt und geordnet, als ihn ein anregender Anschauungsunterricht verlangt.

Es bleiben demnach hauptsächlich folgende Lehrgänge als die besten empfehlenswerth:

1. Der Lehrgang, der bei der Vorführung der Umgebung des Kindes vom Nahen zum Entfernten fortschreitet.

2. Der Lehrgang, welcher die ausgewählten Stoffe nach den Jahreszeiten ordnet.

3. Gruppenbilder. (Es werden hiezu Bilder von Schreiber, von Staub, Winkelmann & Söhne u. dgl. benützt).

4. Die Anschließung des Anschauungsunterrichtes an die Normalwörter.

Wir befolgen den letzten Gang, besprechen das Normalwort, um es den Kindern verständlich zu machen, damit sie auf Grundlage dieser Anschauungs-Sprechstunde mit dem Lehrstoffe vertraut gemacht werden.

Trotzdem wir an die Normalwörter Besprechungen anknüpfen, die dem Anschauungsunterrichte angehören, so halten wir dennoch vom Anfange an einen nach 1, 2 und 3 geordneten Gang im Anschauungsunterrichte fest.

Von der Zeit an, als die Kinder bereits Lesestücke lesen, wird der Lehrgang in der Weise erweitert und ergänzt, dass im Rahmen desselben die bisher zerstreut gegebenen Anschauungen (Normalwörter) gruppirt und durch neue der Jahreszeit entsprechend gewählte Gegenstände ergänzt werden. Die Wahl des neu zu besprechenden Gegenstandes ist theilweise durch das zu lesende Stück in der Fibel, oder aber durch die Zeit des Vorkommens von selbst gegeben.

Dadurch entsteht oft ein wiederholtes Durchsprechen eines und desselben Stoffes. Dasselbe wird jedoch die Kleinen nicht ermüden, wenn bei der Wiederholung (Gruppierung) auf Modifikation und Erweiterung Bedacht genommen wird. Eine breite Besprechung bekannter Dinge, die der täglichen Anschauung vorliegen, (äußere Theile der Geräthe, des Hauses u. s. f.), ist nicht mehr zu empfehlen, viele mehr muß schon darauf gesehen werden, daß die Schüler sich über diese Gegenstände geordnet ausdrücken können.

Wir wählen im 2. Halbjahre am liebsten solche Stoffe, die sich zugleich für die gemüthliche Anregung der Kinder eignen. Sie werden auch nach dieser Seite hin benützt, um Freude an der Natur, Schonung und liebevolle Behandlung der Naturgegenstände und religiösen Sinn zu wecken und zu pflegen.

Hiezu bieten passende Fabeln, Erzählungen und Gedichte (Lieder) einen reichhaltigen Stoff. (s. Fibel von Frühwirt und Fellner, u. a.)

Sachſen.

Oſchatz.

Die Seminarſchule zu Oſchatz enthält 4 Klaſſen, von denen eine jede nicht mehr als 24 Kinder zählen ſoll. Der Unterricht an derſelben wird theils von den Lehrern des Seminars, theils unter Aufſicht derſelben von Zöglingen ertheilt. Nur die 1. Klaſſe hat einen ſelbſtändigen Klaſſenlehrer.

Der Seminarkurſus iſt ein ſechsklaſſiger.

Schon die Seminariſten des 4. Jahrganges fangen an, ſich im Unterrichten zu verſuchen. Gewöhnlich erfolgt dies in einer der leichteren Disciplinen (bibl. Geſchichte) vor den Schülern der mittleren Klaſſen. Der eigentliche Unterricht liegt den Seminariſten der beiden oberſten Jahrgänge ob; in der Elementarklaſſe, ſowie in den ſchwierigſten Disciplinen der Oberklaſſe ſind nur Kandidaten des letzten Jahrganges thätig. Je zweien derſelben wird ein Fach 4 Wochen lang übertragen, ſo daſs auf einen pro Fach 14 Tage entfallen.

In der 1. Klaſſe (1. und 2. Schuljahr) wurde mit den Kindern des 1. Jahres das Normalwort „Faſs“ behandelt. (Die Beſprechung des Gegenſtandes unterblieb, da nach Mittheilung des Klaſſenlehrers eines vorangegangenen Feiertages wegen die Anſchauungsſtunde ausfiel??). Die kurze Ausſprache des „a“ wurde betont, das Wort analyſirt und nachher mit Druckbuchſtaben an der Wandtafel zuſammengeſetzt. Die Kinder mußten 10Mal das Wort Faſs leſen. Auf eine Anfrage, warum zuerſt die Druckbuchſtaben Verwendung finden, bevor das Wort geſchrieben wird, wurde uns die Antwort zu Theil, daß der 2 Abtheilungen wegen der verkehrte Weg eingeſchlagen wird, damit, wenn die Kinder des 1. Jahres ſchreiben, die des 2. Jahres laut beſchäftigt werden können.

Als Leſeübung wurden Wörter mit ſſ, ſs, ß zuſammengeſetzt und geleſen. Da die Kinder noch keine Fibel in der Hand hatten, ſo wäre es gerathen geweſen, die zuſammengeſtellten Wörter an der Tafel ſo lange ſtehen zu laſſen, bis ſie von allen Kindern genau erfaßt ſind.

Dies war kaum möglich, da die Wörter gleich wieder durch den Lehrer zerlegt wurden, und die Buchſtaben in den Setzkaſten wanderten.

Um den Kindern die Schreibung der Wörter, besonders der mit ſſ, ſs, ß beizubringen, muß das oftmalige Anſchauen des Wortbildes vorausgehen.

Die Einprägung der richtigen Schreibung dieſer Wörtergruppen läßt ſich auf dieſer Stufe nur durch fleißiges Schauen und Abſchreiben erzielen, und hiezu braucht das Kind mehr Zeit als einige Minuten. Die durchgeſprochenen Wörter, wie Taſſe, Gaſſe, naſs, Faſs, Roſs, Fäſſer, Bäſſe, Biſſe, u. a. m. ſollten nach unſerer Meinung an der Schultafel ſtehen bleiben, damit die Kleinen dieſelben leſen, dann die zweiſilbigen Wörter theilen und ſchließlich alle abſchreiben können. Freilich muß bei einem ſolchen Vorgehen das Schreiben dem Leſen vorangehen, um nicht erſt, wie es hier geſchah, mit der Einübung des F und ß die Kinder vom eigentlichen Stoffe abzulenken. Eigenthümlich war die Erklärung des ß: „Zuerſt kommt ein langes ſ, aber noch 2 Bogen daran, ſo, ſo — ein Bischen heraus und ein Bischen herunter — herein — ein Bischen herunter und wieder herein, Punkt.“

Dieſe Art des Taktſchreibens, wenn man es ſo nennen darf, hat gar keinen Zweck.

Soll das Taktſchreiben ſeinen Zweck erreichen, ſo muß es ein feſtes Gepräge annehmen, entweder werden die einzelnen Theile des Buchſtabens mit 1, 2, 3 ꝛc. bezeichnet, oder es werden die Richtungen der Striche mit „auf“ — ab, Bogen nach rechts — links u. ſ. f. taktiert; doch müſſen die Kinder mit dieſer Benennung früher vertraut gemacht werden, ehe ſie ſchreiben, ſonſt iſt das Taktwort des Lehrers unnütz, die Kinder ſchreiben doch ſo, wie ſie gerade im Stande ſind, nachzukommen. Das ſo ſchwere Nachfolgen der Kinder beim Schreiben des ß und F gab uns Veranlaſſung nachzufragen, warum ſo manches Kind ſo ſchwerfällig arbeite, worauf uns die Mittheilung gemacht wurde, daß keine Vorübungen getrieben wurden, ſondern daß ſchon am 3. Schultage mit Schreibung des Wortes „Hut“ der Unterricht beginnt. „Und es geht,“ ſagt der dortige Klaſſenlehrer, „ich führe den Einzelnen ſo lange die Hand, bis ſie das Wort nachſchreiben.“ Bei 10 Kindern iſt eine ſolche Nachhilfe leicht möglich, doch in Schulen mit 60, 80 und noch mehr Kindern würdeſt du, lieber Collega, zu den ſo nothwendigen Vorübungen deine Zuflucht nehmen.

Und beſonders die analytiſch-ſynthetiſche Leſe-Lehrmethode kann derſelben nicht entbehren.

Die Kinder schrieben nun das Wort „Fass“ nach. (Es wurde vom Lehrer an der Tafel vorgeschrieben).

Gemachte Fehler wurden nicht an der Wandtafel zur allgemeinen Korrektur gebracht, sondern das Wort wurde dem Schüler auf sein Täfelchen besser vorgeschrieben, und er hatte es nachzuschreiben. Solch' schwache Schüler gehören an die Wandtafel und haben dort so lange den Buchstaben zu üben, bis sie im Stande sind, ihn selbständig nachzuschreiben; dann erst kommt das Schreiben des ganzen Wortes auf dem Täfelchen.

Das 2. Schuljahr mußte unter Leitung eines Kandidaten das Wort „stammen“ schreiben (Schönschreiben).

Der Kandidat wußte bis zu Beginn der Stunde nicht, welchen Lehrstoff er mit der Abtheilung durchzunehmen haben wird. Dürfte wohl blos diesmal der Fall gewesen sein, sonst wäre ja ein solches Vorgehen in der praktischen Ausbildung der Lehrseminaristen eigentlich mehr schädlich, als nützlich. Mindestens 24 Stunden vorher hat der Lehramtskandidat seine Ausarbeitung dem Klassenlehrer zur Korrektur vorzulegen, damit die so nothwendige Einheit im Unterrichte nicht gestört werde und damit auch die angehenden Lehrer sich gewöhnen, der Vorbereitung zum Unterrichte die gehörige Aufmerksamkeit zu schenken.

Nach einer Pause von 10 Minuten hatte das 1. Schuljahr wieder Leseübung, das 2. Schuljahr Diktatschreiben. Lehrer und Lehramtskandidat waren zugleich „laut“ thätig, was sich nicht gut anhörte. Sonst bot diese Stunde nichts Neues.

Der so wohlthuende Wechsel der Disciplinen für das 1. Schuljahr fehlte ganz. Es ist doch nicht rathsam, 2 Stunden die Kleinen mit trockenen Leseübungen zu beschäftigen. In dieser Zeit hätten Anschauen, Sprechen, Schreiben und Lesen zu je ½ Stunde mit einander wechseln können. Der kindliche Geist will es so, und wir Elementarlehrer sind verpflichtet, dieser natürlichen Forderung auf das Gewissenhafteste Rechnung zu tragen.

Der Lehrplan enthält für dieses Schuljahr folgende Bestimmungen:

Deutsch (Kl. 1.).

Aller Unterricht ſoll Sprach- und Anſchauungsunterricht ſein. Am bedeutſamſten wird dieſe Regel für die Unterſtufe. Die Lektionen ſind halbſtündig. (War diesmal nicht der Fall).

a) Anſchauungsunterricht mit $^4/_2$ Stunden wöchentlich. Der geſammte Unterricht in den erſten 18—20 Wochen gruppirt ſich um die 48 Normalwörter, welche in Klauwell's 1. Schulbuche verzeichnet ſind.

Sowohl im Anſchauungsunterrichte, als auch im Leſen, Schreiben, Zeichnen, Memorieren und Singen wurden Hut, Uhr u. ſ. w. behandelt.

Nachdem dieſe Gegenſtände allſeitig beſprochen worden waren, wurden mehrere dieſer Dinge nach gegebenen Geſichtspunkten, z. B. nach Eigenſchaften der Form, Farbe, Richtung und Stoff betrachtet, die Gattungsbegriffe aufgeſucht und endlich Vergleichungen angeſtellt zwiſchen ſchon behandelten Thieren, Pflanzen oder ſonſtigen Dingen. Hier und da wurden paſſende Erzählungen eingefügt, theils um das Intereſſe zu erhöhen, theils um dem Anſchauungsunterrichte zu Hilfe zu kommen. Im letzten Viertel des Schuljahres wurden in der einfachſten Weiſe die Elemente der Heimatskunde beſprochen, u. z. Schulſtube, Seminar, Wohnhaus, Seminarhof, Garten, Gang um die Stadt, Plätze und Straßen der Stadt, öffentliche Gebäude ꝛc. (Die Kinder zeichnen die Grundriſſe.)

b) Leſen und Schreiben $^{18}/_2$ Std. wöchentlich.

Leſen und Schreiben treten in inniger Verbindung auf. Das Normalwort, welches beſprochen worden war, wurde in ſeine Laute zerlegt (Analyſe) und dann aus denſelben zuſammengeſetzt (Syntheſe), angeſchrieben, geleſen, nachgeſchrieben, endlich auch nach Druckſchrift geleſen.

(Bei Behandlung des Wortes Faſs, ſ. Stundenbild, oben wurde dieſer Gang nicht eingehalten.)

Beim Leſen von Sprachganzen wurde der jedesmalige Abſchnitt beſprochen und dann geleſen, endlich abgeſchrieben. (Leſebuch von Klauwell.)

c) Memorieren und Singen.

Auswendig gelernt und geſungen wurden Verschen aus Klauwell; außerdem Fabeln von Hey und Güll.

d) Rechnen.

Die Kinder der 1. Klaſſe rechneten von 1—10 (Grube).

e) Turnen.

Leichte Uebungen.

f) Schreiben.

In der 1. Klaſſe gibt es keine beſondern Schreibſtunden, doch muß gerade hier ein feſter Grund für den ſpätern Schreibunterricht gelegt werden; es ſind daher die beim Elementarunterrichte nothwendigen Vorübungen bis zur größtmöglichſten Fertigkeit einzuüben.

In Gegenwart eines Seminarlehrers behandelte ein Kandidat mit den Schülern des 3. und 4. Schuljahres den Plan von Oſchatz. Zweck der Stunde war die Wiederholung und Einübung des an der Hand des entworfenen Kartenbildes durchgearbeiteten Materials. Vor Allem kam es dem Lehrer darauf an, die Schüler auf der Karte heimiſch zu machen. Dieſes Ziel zu erreichen, ließ er ſie den Weg von ihrer Wohnung zur Schule und umgekehrt, ſo wie andere kleine Reiſen auf dem Kartenbilde beſchreiben. Geſchickte Hinweiſe auf die Wirklichkeit und das Uebertragen derſelben auf das Kartenbild kamen dem Vorſtellungsvermögen der Schüler ſehr zu Statten, das Rathhaus, das k. Poſtamt u. a. öffentliche Gebäude konnten von ihnen ohne weiters an den ihnen entſprechenden Ort des Bildes gezeichnet werden. Das Sprechen erfolgte in ganzen Sätzen. Der Stoff gruppierte ſich während des Unterrichtes in überſichtliche Abſchnitte, über welche ſich die Schüler zuſammenhängend zu äußern hatten.

Aus dem Lehrplane der Heimatskunde entnehmen wie Folgendes:

Der Anſchauungsunterricht der 2. Klaſſe (3. und 4. Schuljahr) führt im Allgemeinen den Namen Heimatskunde inſofern, als er die Heimat und die Gegenſtände in derſelben betrachtet. Die Heimatskunde ſoll einerſeits die Wirkſamkeit des Anſchauungsunterrichtes überhaupt haben und anderſeits vorbereiten auf die Kenntnis der Geographie. Daher ſind die Kinder anzuleiten, ſich ſo viel als möglich durch eigene Anſchauung die Bekanntſchaft mit der heimatlichen Gegend zu erwerben, die betrachteten Dinge zu ordnen und das Erkannte klar auszuſprechen. Erſt wenn die Schüler die hauptſächlichſten Grundbegriffe durch unmittelbare Wahrnehmung der heimatlichen Verhältniſſe ſich angeeignet haben, kann zur Betrachtung des Fremden weitergeſchritten werden. Dabei iſt überall nur das Nothwendigſte und Charakteriſtiſche in einer lebenswahren Darſtellung zu geben.

Wenn von Anfang an auf eine gute mündliche Reproduction des Angeſchauten gehalten wird, ſo erleichtert man dem Schüler die ſchriftliche Darſtellung des erworbenen Lehrſtoffes. In den erſten 3 Klaſſen hat ſich der Lehrer mit der Darſtellung in ein-

fachen Sätzen zu begnügen. Das Kartenzeichnen ist schon im ersten Unterrichte der Heimatskunde vorzubereiten. Durch die kartographische Darstellung der heimatlichen Umgebung ist eine Basis gewonnen, auf der sich ein verständiges Kartenlesen naturgemäß aufbaut. Verständnis der Kartenzeichen und -Farben ist hier ein Haupterfordernis.

Unterricht und Lehrplan, sowie die über diese Disciplin eingeholten Bescheide haben uns vollauf befriedigt.

Die Kinder des 2. Schuljahres erhalten dieselben Stoffe vorgeführt, die im 1. Schuljahre besprochen werden (s. Anschauungsunt. oben), die Lesestoffe des 2. Schuljahres (Lesebuch von Lüben und Nacke II. Th.) treten zu dem Anschauungsunterrichte in keine oder doch nur geringe Beziehung. Obgleich wir damit im Allgemeinen nicht einverstanden sind, so dürfte diese Einrichtung bei der eigenthümlichen Gliederung der 4klassigen Schule (I. Kl. 1. und 2. Schuljahr) doch ihre guten Gründe haben.

In einer Sprachlehrstunde nahm einer der Seminarlehrer eine Wiederholung dessen vor, was in diesem Schuljahre bereits durchgenommen worden war. Die Kinder wußten über den Satz und die behandelten Wortarten Rede und Antwort zu stehen. Sie bildeten Sätze mit dem Hauptworte in der Ein- oder Mehrzahl und dem pers. Fürworte in einer der 3 Personen der Ein- und Mehrzahl als Subjekt, so wie mit dem Haupt- und Eigenschafts- oder Thätigkeitsworte als Prädikat. Ebenso verstanden sie das Thätigkeitswort in seinen verschiedenen Formen recht anzuwenden und aus gegebenen Sätzen das angewandte Zeitwort in Bezug darauf zu bestimmen, ein Beweis dafür, daß der Unterricht ein sehr intensiver gewesen sein muß.

Aehnliche Aufgaben, wie die oben angedeuteten, pflegen wir nach Beendigung gewisser Abschnitte den Kindern zu geben, um das Neubehandelte den von ihnen bereits beherrschten Theilen der Satz- und Wortlehre gegenüberzustellen, den Stoff zu gruppieren und bereits Dagewesenes zu wiederholen. (Beispiel: Gegenstand: ein Hauptwort — Beifügung: ein Eigenschaftswort — Aussage: ein Thätigkeitswort — Ortsbestimmung: ein Hauptwort mit Verhältniswort! Satz: das kranke Kind schläft in der Wiege.) Oder es wird der Satz gegeben, und die Schüler haben ihn zu zergliedern. Im ersten Falle erfolgen diese Uebungen unter stetem Hinweis auf sachlich schon behandelte Objekte, weil sie sich sonst in die Breite verlieren und viel sachlich Falsches zu Tage fördern würden.

Dresden.

Mit dem königl. Lehrerinnenseminare ist eine 8klassige Töchter
schule (Uebungsschule) verbunden.

In der Elementarklasse wie in den übrigen Klassen unterrichte
ein selbständiger Lehrer, resp. Lehrerin.

1. Klasse. Nach einem kurzen Schulgebete wurde das Wochen
gedichtchen gesprochen. Es hieß: Es waren 2 kleine Hasen ꝛc. De
Lehrer sprach dasselbe vor, die Kinder sagten es nach.

Eine Besprechung des Inhaltes dieser Memorierübung kam nich
vor, doch mußte diese vorangegangen sein, da die Kleinen mit de
sinngemäßen Betonung im Stande waren, einzelne Fragen über da
Häschen, die an sie gestellt wurden, zu beantworten.

Aus dem Tagebuche dieser Klasse konnten wir ersehen, daß die
Wochenlektionen sich auf nichts weiter erstrecken, als auf die Er
lernung eines Verschens und höchstens eines kurzen Bibelspruches
Es wird den Kleinen der zu memorierende Stoff so lange vorgesag
bis sie ihn endlich können. Alltäglich werden einige Minuten z
dieser Uebung verwendet. Vor- und Nachmittag haben die Kinde
einigemale das Erlernte vorzusagen, bis jeder Schüler die gestell
Aufgabe selbständig recitieren kann. Diese Art des Memorierens b
spricht Wiedemann in seinem „Lehrer der Kleinen“ ausführlicher.

Wir memorieren mit den Kindern auch allwöchentlich entwed
ein kleines Liedchen oder ein passendes Gedichtchen. Die zu mem
rierenden Stoffe sind jedoch keineswegs ohne Zusammenhang m
dem Gesammtunterrichte. Im ersten Schuljahre werden bei der B
handlung der Normalwörter kleine Gedichtchen, Sprüche und Lied
eingeübt zum Zwecke der Belebung des Unterrichts. Dass di
Memorierübungen nicht zu lang sein dürfen und dass der Inh
des Gedichtchens oder Liedchens durch den vorangegangenen A
schauungs-Sprechunterricht den Kindern bereits zum Verständnisse g
bracht wurde, ist vorauszusetzen. Später entlehnen wir die nöthig
Stoffe dem Lesebuche oder lassen Gedichte und Lieder, den Jahr
zeiten angemessen, memorieren und singen. Doch wird jeder n
Stoff, wenn er nicht durch die Anschauungs-Sprechstunde gewonn
wurde und daher den Kindern bekannt ist, erklärt, memoriert u
auch gesungen. Hiezu verwenden wir wöchentlich $^2/_2$ Stunden.

ſich entweder an die Anſchauungs- oder Leſeſtunden anſchließen. Folgt dieſen Memorierhalbſtunden ein Singen, ſo iſt dadurch auch eine Wiederholung des früher Erlernten mit erzielt. Für eine derartige Zerſtückelung des Memorierſtoffes, wie dies der Fall iſt, wenn täglich ein Verschen gelernt wird, werden wir uns nicht erwärmen. Es iſt doch beſſer und empfehlenswerther, wenn das Kind zuerſt mit dem ganzen Stoffe vertraut gemacht wird (Anſchauen, Erklären), denſelben beſpricht (auf geſchickt geſtellte Fragen ſich oft ſelbſt die Form des Ausdruckes ſchafft) und ſich endlich im Zuſammenhange ausdrückt (Chor- und Einzelſprechen).

Ein Vorſagen der erſten Wörter bei neuen Verszeilen oder Strophen iſt nicht ſtatthaft, eine gut gewählte Frage eingeſchoben, leitet die Kinder an, ſo zu antworten, wie es die Form des Gedichtes verlangt.

Dem Aufſagen des Wochengedichtchens folgte ein Rechnen im Raume bis 5. Das Theilen in dieſem Zahlenraume war Gegenſtand der Unterrichtsſtunde, die ſonſt nichts Neues bot, als daſs die Kleinen ſich gegenſeitig Aufgaben geben mußten, um zu zeigen, daß ſie den Stoff vollkommen beherrſchen. Sie thaten dies mit einer geradezu auffallenden Friſche und bekundeten dadurch, daſs dieſes praktiſche Mittel nicht zu überſehen iſt.

In der darauf folgenden Anſchauungsſtunde wurde der Ranzen (Schultaſche) ganz nach der gegebenen Dispoſition (ſ. 200 Präparationen von Wiedemann) beſprochen. Der Stoff aus dem genannten Werke wird auch als Grundlage für den Anſchauungsunterricht das ganze Jahr hindurch verwendet. Derſelbe geht demnach einen für ſich geordneten Gang ohne Beziehung zum Leſeunterrichte, der nach der analytiſch-ſynthetiſchen Leſelehrmethode mit Zugrundelegung der Fibel von Berthelt — Jäkel — Petermann — Thomas ertheilt wird. Dieſe Fibel iſt unter dem Namen Fiſchfibel allgemein bekannt.

In unſerer Anweſenheit wurde das Normalwort „Drache“ behandelt. Das methodiſche Verfahren war dabei das im 1. Schulbuche von Klauwell bezeichnete.

Erfreut hat uns die liebevolle Behandlung der Kinder ſeitens des Lehrers, die wir deshalb betonen, weil wir auf unſerer Reiſe nur zu oft Gelegenheit hatten, zu ſehen, wie ſogar Lehramtskandidaten mit dem Stocke in der Hand den Unterricht zu fördern beſtrebt waren.

In der 3. Klasse (3. Schuljahr) wohnten die Gefertigten wohl einer Rechenstunde an, welche von einer der Uebungsschullehrerinnen gehalten wurde, müssen sich's jedoch versagen, über die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen ein Urtheil zu fällen, da statt des für diese Klasse vorgeschriebenen Zahlenraumes von 1—1000 der von 1—100 behandelt wurde. Ueber Befragen erhielten die Berichterstatter diesbezüglich den Bescheid, daß die Klasse hinter dem ihr gesteckten Ziele im Vorjahre zurückgeblieben sei, weshalb eine 4. Rechenstunde eingeschoben werden mußte, um das Versäumte nachzuholen. Es bewegten sich demgemäß die Aufgaben unter 100, und zwar wurde das Theilen geübt a) in Reihen, b) in einzelnen Aufgaben, welche sich in solche mit angewandten Zahlen und eingekleidet gliederten. (Reihe: ½ von 2, 4, 6, 8, 10 bis 100. Aufgaben mit angewandten Zahlen: Wie viel Stück sind 1 Dutz.? ½ Dutz.? — ⅙ Schock? ⅕ Schock und ½ Schock sind wie viele Stück? Eingekleidete Aufgaben: Eine Schwester ist 14 Jahre alt, die andere ½mal so alt; wie alt beide?) Die Aufgaben waren, wie hieraus zu ersehen, der mannigfachsten Art, und die Anwendung der erreichten Fertigkeiten auf die Verhältnisse des praktischen Lebens trat überall in den Vordergrund.

Die Auflösungen erfolgten in der vielfachsten Weise.

Heimatskunde.

Ein Probeauftritt, den eine Kandidatin des vorletzten Jahrganges mit den Schülerinnen des 3. Schuljahres in der oben genannten Disciplin hielt, bot uns, wie in Oschatz, Gelegenheit, von dem Vorgehen Kenntnis zu nehmen, welches bei der Behandlung der Heimatskunde (des Heimatsortes) eingeschlagen wird. Gegenstand des Unterrichtes war der Altmarkt mit den von ihm ausgehenden Straßen. Der Plan dieser Oertlichkeiten entstand und erweiterte sich allmälig vor den Augen der Schülerinnen, welche sich mit Sicherheit darauf zurecht zu finden verstanden. Die in denselben eingezeichneten Häuser, Geschäfte und Denkmäler gaben vielfachen Anlaß zu mancherlei Begriffserläuterungen und geschichtlichen Bemerkungen (Jungfrauenkirche, Denkmal August II., Salomonsapotheke, Polizei, Münze ꝛc.). Dieser Probeauftritt fand in Gegenwart der Uebungsschullehrerin dieser Klasse und des Lehrers der Methodik statt, welcher häufig durch kurze Bemerkungen in den Gang des Unterrichts eingriff und nach

Ablauf der Stunde die Leiſtung einer eingehenden Kritik unterzog. Dieſelbe richtete ſich auf folgende zu Tage getretene Mängel:

1. Die zu vermittelnden Kenntniſſe hätten mehr aus den Kindern heraus entwickelt werden ſollen.

2. Das Weſentliche wäre mehr ins Auge zu faſſen geweſen. Durch zu ſtarke Betonung vieler unweſentlicher Momente ſei das Gedächtnis der Schülerinnen überladen worden.

3. Als weſentlich ſei das zu betrachten, was für den ſpätern Unterricht grundlegend wirkt.

4. Das Chorſprechen habe nicht die hier ſo nöthige Berückſichtigung gefunden, wo es ſich darum handelt, Namen, wie die vorgekommenen, der Zunge und dem Gedächtniſſe der Kinder zu eigen zu machen.

Die in Betracht ſtehende Uebungsſchule war die vollſtändigſte von allen, die wir beſuchten. Jede Klaſſe hat ihren ſelbſtändigen Lehrer reſp. Lehrerin.

Die Zahl der Lehrverſuche iſt eine ziemlich geringe, und da die in denſelben zur Behandlung gelangenden Stoffe in den Gang des Lehrplanes eingreifen, ſo leidet der Unterricht, wie uns verſichert wurde, darunter wenig oder gar nicht.

Pirna.

Die Uebungsſchule zu Pirna iſt vierklaſſig und entſpricht hinſichtlich ihrer Gliederung der zu Oſchatz.

Anſchauungsunterricht.

In der I. Klaſſe (1. und 2. Schuljahr) behandelte ein Kandidat den Garten nach ſeinen Merkmalen im Gegenſatz zu Feld und Wieſe unter Benützung eines Leſeſtückes. Die Kinder wußten unter ſeiner geſchickten Leitung ſelbſt zu finden, was ihnen zum Bewußtſein gebracht werden ſollte. Als wichtigſte Theile gelangten zur Beſprechung die Umfriedung, welche aus Holz, Eiſen oder einer lebendigen Hecke beſtehen kann, die Bäume und Pflanzen des Gartens, Nutzen derſelben u. a. m.

Die geſtellten Fragen mußten bis aufs Wort genau in den Antworten wiederkehren. Durch dieſe ſtreng durchgeführte Forderung waren die Kinder verhalten, die größte Aufmerkſamkeit den Fragen

des Lehrers zuzuwenden. Der kleinste Sprachfehler wurde gerügt und durch die Kinder selbst korrigirt.

Neu aufgetretene oder schwere Namen gelangten zum Zwecke einer festen und genauen Aneignung an der Schultafel zur Darstellung und schließlich auch zur Einübung behufs ihrer rechten Anwendung im Satze. Das an die Tafel Geschriebene war bis in's Kleinste hinein musterhaft.

Gegen Ende der Stunde schrieb der Lehrer einen Satz aus der Besprechung (Im Garten ist es schön) an die Tafel, um ihn nach vorangegangenem Lesen seitens der Kinder von denen der Unterabtheilung abschreiben zu lassen. Die der Oberabtheilung lasen den Abschnitt: Der Garten — langsam, lautrein und mit guter Betonung.

Auch hier trat eine innige Beziehung zwischen Lese- und Anschauungsunterricht zu Tage.

Der Anschauungsunterricht ebnete dem Lesen den Weg, wohingegen dieses den Stoff des Anschauungsunterrichtes zur Einübung brachte.

Die Kinder der Unterabtheilung mußten nachher lesen. Eine Leseübung aus dem Lesebuche mit nn (Sonne, Kanne, Henne u. a.) war hiezu gewählt worden. Die Kinder trennten die einzelnen Laute einer Silbe derart, daß man jeden Laut, jede Silbe für sich und endlich das ganze Wort zu hören bekam. z. B. Das Wort „Schmetterling" wurde so zerrissen gebracht: Sch, m, e, t = Schmet — t, e, r = ter — l, i, n, g = ling — Schmetterling.

In dieser Weise wurden alle Wörter des zu lesenden Absatzes durchgenommen.

Der Seminarlehrer, der diese Unterrichtsstunde leitete, nannte diese Lesemethode (Leseart) ein Kopflesen. Wir aber bezeichnen es mit dem Namen verkapptes Buchstabieren und finden es aus vielen Gründen geradezu verwerflich. Kann das Kind schon lesen, kennt es alle Laute und ihre Zeichen, so geben wir ihm den Buchstabennamen, damit es im Stande ist, Wörter zu buchstabieren. Die Verhütung des unverbundenen Aussprechens der zu einer Silbe oder einem Worte gehörigen Laute ist geradezu Gegenstand der größten Aufmerksamkeit beim ersten Leseunterrichte, um die Kinder recht bald zum fließenden Lesen zu bringen.

Während dieser Leseübung schrieb der Lehrer den Kindern des

I. Schuljahres mit Feder und rother Tinte Buchſtaben in ihre Schreibhefte vor, damit dieſe als Aufgabe von den Schülern nachgeſchrieben würden. Das Vorſchreiben der Buchſtaben für jeden Einzelnen iſt zwecklos, alle Kinder ſchreiben zu gleicher Zeit in der Schule unter Anleitung des Lehrers, indem die zu ſchreibenden Buchſtaben in ihren Elementen geübt und nach dem Kommando des Lehrers (Taktſchreiben) die entſtandenen Buchſtaben einzeln und im Zuſammenhange als Wörter niedergeſchrieben werden. Hier aber nahmen die kleinen Schüler die Theken mit nach Hauſe, um unter Anleitung der Eltern oder Geſchwiſter die Aufgabe zu vollenden. Angenehm ſind die erſten Schreibſtunden für den Elementarlehrer nicht, aber wichtig ſind ſie für den weitern Unterricht in dieſer Disciplin, indem hier der Grund für eine gute Handſchrift gelegt werden ſoll, und darum gehören ſie in die Schule. Hier aber iſt der Schönſchreibunterricht Maſſenunterricht.

Der erſte Leſeunterricht wurde nach der analytiſch-ſynthetiſchen Leſelehrmethode ertheilt.

Der Vorgang hiebei war folgender:

a) Vorübungen (fleißiges Kopfleſen).
b) Behandlung der Normalwörter, u. z.
Anſchauen, Beſprechen, Analyſe, Syntheſe; Schrift- und Druckzeichen neben einander.
c) Leſen der Leſeübungen (Leſeſtücke) in der Fibel; Abſchreiben. Heimatskunde (II. Kl. 3. und 4. Schuljahr).

Der Anſchauungsunterricht führt an dieſer Anſtalt im Allgemeinen den Namen „Heimatkundlicher Unterricht“. Demſelben ſind 4 wöchentliche Stunden zugemeſſen, von denen 2 auf den ſpeciell naturkundlichen, 2 dagegen auf den geogr.-hiſtoriſchen Theil entfallen.

Zur Behandlung gelangte in unſerer Gegenwart die Gurke als Pflanze durch einen Seminariſten des vorletzten Jahrganges.

Ausgegangen wurde dabei von der Frucht, welche nach Größe, Form und Farbe, nach dem Fleiſche und den Samenkörnern in Augenſchein genommen wurde. Von da ab war der Gang ein genetiſcher.

Ein hauptſächlicher Mangel dieſer Stunde beſtand darin, daß der Kandidat nicht die rechte Grenze zu finden verſtand zwiſchen dem, was von dem vorliegendem Objekte den Kindern bereits bekannt war, und dem, was ihnen als neu hätte vermittelt werden ſollen. Aus dieſem Grunde gelangten die heuriſtiſche und docirende

Methode nicht immer dort zur Anwendung, wo es nöthig gewesen wäre. Die Kreide schien der Unterrichtende nicht besonders zu lieben, da er nicht einmal Gelegenheit nahm, sich ihrer zu bedienen, was doch gerade beim naturgeschichtlichen Unterrichte so nöthig ist.

Aufsatz und Sprachlehre. (II. Kl., 3. 4. Schulj.)

Während wir in unserer Anstalt die Kinder des 3. und 4. Schuljahres sowohl in der Sprachlehre, als auch im Aufsatze, um Zeit zu ersparen, mit ein und demselben Stoffe beschäftigen, herrscht hier bezüglich dieser beiden Fächer die strengste Trennung; jede Abtheilung wird nämlich besonders unterrichtet.

So trafen wir denn auch in dieser die Kinder der Oberabtheilung bei der schriftlichen Bearbeitung grammatikalischer Aufgaben, die der Unterabtheilung bei der Besprechung des anzufertigenden Aufsatzes an. Jene suchten aus einem Lesestücke die Ergänzungen des 4. Falles heraus, mit diesen besprach der Lehrer die Tulpe mit Rücksicht auf diejenigen Fragen des Sprachbuches (II. Sprachbuch von Baron-Junghanns ꝛc. S. 17), aus deren Beantwortung sich die Beschreibung der Tulpe ergeben sollte.

Da die Tulpe seinerzeit als Anschauungsobjekt behandelt worden war, so fehlte es den Kindern allerdings im Allgemeinen nicht an den für die Anfertigung dieses Aufsatzes nöthigen Vorstellungen; daß aber dieselben nicht mehr frisch und klar vor ihrer Seele standen, bedarf wohl keines weitern Beweises, wenn man den Zeitraum in Betracht zieht, der zwischen der einstigen sachlichen Behandlung und der nunmehrigen schriftlichen Bearbeitung des Stoffes lag.

Was aus dem Anschauungsunterrichte zur schriftlichen Bearbeitung gelangen soll, muß benützt werden, so lange es nach Inhalt und Form von den Schülern noch vollkommen beherrscht wird. Das Eisen muß geschmiedet werden, so lange es warm ist.

Die Besprechung steuerte stets den Sätzen zu, welche die im Sprachbuche enthaltenen Fragen erfordern. Dieselben wurden nicht blos einzeln, sondern auch im Chor gesprochen und hoben sich als Kernsätze von den übrigen Antworten ab.

Schließlich nahmen die Schüler das Sprachbuch zur Hand, um die Fragen mündlich zu beantworten, welche unter der Ueberschrift Die Tulpe — zusammengestellt sind. Jede neu hinzu gekommene

Antwort wurde mit den vorangegangenen in Zuſammenhang gebracht, ſo daß die erſten Antworten ſich ungemein oft wiederholten.

Das ſcheint uns des Guten zu viel. Sachliche Erörterungen und weitſchweifige Einübung der den Aufſatz bildenden Antworten ſind vom Ueberfluß, wo die Aufſatzſtunde der Anſchauungsſtunde auf dem Fuße folgt, wo der Lehrer ſelbſt nach Bedarf die Fragen zuſammenſtellt und den Aufſatz von der Wandtafel aus zur Behandlung gelangen läßt.

Zum Schluſſe erlauben wir uns die Hauptſätze des vorliegenden Berichtes zuſammenzufaſſen und der geneigten Berückſichtigung zu empfehlen:

A. Allgemeine Bemerkungen:

1. In der Unterklaſſe iſt der Unterricht nach Halbſtunden zu ertheilen.

2. In Klaſſen mit mehreren Jahrgängen muß in den meiſten Disciplinen der Unterricht für mehrere Jahrgänge ein gemeinſchaftlicher ſein.

B. Methodiſche Vorſchläge:

I. Deutſche Sprache.

a) Anſchauungsunterricht.

1. Jedes zu behandelnde Objekt muß entweder in natura oder in guter Abbildung den Schülern vorgeführt werden.

2. Zu dieſem Zwecke ſind in einzelnen Fällen gewiſſe Betrachtungen in der Natur vorzunehmen oder aber die Kinder im Vorhinein zu ſolchen aufzufordern.

Der Behandlung jedes Anſchauungsobjektes muß eine Dispoſition zu Grunde liegen, damit die Kinder die vielerlei gewonnenen Anſchauungen nach gewiſſen Geſichtspunkten überſichtlich gruppieren lernen.

4. Zur Erzielung klarer und feſter Anſchauungen ſeitens der Kinder ſind möglichſt viele Sinnesthätigkeiten in Anſpruch zu nehmen.

5. Als eines der besten Demonstrationsmittel ist das Anzeich
zu betrachten.

6. Neue, dem kindlichen Wortschatze noch nicht angehöre
Wörter sind der Behaltbarkeit wegen so wie aus orthographisc
Rücksichten stets schriftlich vorzuführen, durch Chorsprechen der Zu
geläufig zu machen und dem Gedächtnisse einzuprägen.

7. Der Anschauungsunterricht kann nur dann allen an
gestellten Anforderungen entsprechen, wenn er von Anfang an sei
geordneten Gang geht; im Anschluß an die Normalwörter ist d
nicht möglich.

8. Vom 2. Schuljahre ab ist eine innige Beziehung zwisc
dem Anschauungs- und Leseunterrichte nach Inhalt und Form dr
gend nothwendig.

9. Bei Klassen mit mehreren Jahrgängen muß der Cyklus
mehrjähriger sein; im entgegengesetzten Falle hat der Lehrer
gewisse Modifikationen in der Behandlung Bedacht zu nehmen, da
das Interesse des Kindes nicht erlahme.

10. Jeder in der Anschauungsstunde verarbeitete Stoff
auch, so weit es die Kräfte der Kinder gestatten, zu schriftli
Darstellung gelangen. Zu diesem Zwecke hat der Lehrer schon
Anschauungsunterrichte für eine kurze und knappe Fassung der e
zelnen Gedanken Sorge zu tragen und nicht blos inhaltlich, sond
auch formell den Aufsatz vorzubereiten.

11. Mündliche Behandlung und schriftliche Bearbeitung
und desselben Stoffes dürfen durch keinen zu langen Zeitraum
einander getrennt sein.

b) Lesen.

1. Der erste Leseunterricht ist nach der analytisch-synthetisc
Methode zu ertheilen.

2. Vom ersten Schultage ab müssen alle Verstöße gegen
Orthographie vermieden werden. Alle Dingwörter sind darum gl
mit großen Anfangsbuchstaben zu schreiben.

3. Die Vorübungen sind mit besonderer Sorgfalt zu behand
Vor Allem möge dabei dem Kopflesen die nöthige Berücksichtig
zu Theil werden.

4. Ein abgerissenes Belauten der zu einer Silbe gehöri
Buchstaben und ein dieser Thätigkeit erst nachfolgendes Zusamm

ziehen (f — a — l = fal, l — e — n = len) wirkt dem Lesenlernen entgegen und ist darum zu vermeiden. Das Belauten der Buchstaben sowie das Zusammenziehen der zu einer Silbe gehörigen Laute zu Silben und Wörtern muß gleichzeitig erfolgen (f a l — l e n).

5. Das Buchstabieren hat erst dann aufzutreten, wenn die Kinder bereits alle Buchstaben zu belauten vermögen. Geht es neben dem Lautieren her, so richtet es Verwirrung an und schädigt somit den eigentlichen Leseunterricht.

6. Auf allen Stufen ist dafür Sorge zu tragen, daß die Kinder mit einem neu vorgeführten Wortbilde auch den entsprechenden Begriff verbinden.

7. Auf der 2. und 3. Stufe ist in den meisten Fällen dem eigentlichen Lesen eine kurze Besprechung respektive eine Beschreibung, ein Vorlesen oder Vorerzählen voranzuschicken, damit die Kinder mit dem Inhalte der einzelnen Lesestücke vertraut werden.

8. Das Lesen hat hier abschnittsweise zu erfolgen. Die Schüler sind anzuleiten, die Hauptgedanken der einzelnen Abschnitte aufzusuchen. Dieselben werden an der Wandtafel fixiert und geben die übersichtliche Gliederung des Stückes.

9. Jedes derart behandelte Stück ist zu fleißiger Uebung im Erzählen, sowie zu allerlei stilistischen und grammatikalischen Uebungen zu benützen.

10. Sobald es angeht, ist das Lesen in den Dienst der übrigen Disciplinen zu stellen.

11. Alle zu einem Gesammtbilde gehörigen Lesestücke, deren Behandlung sich durch einen längeren Zeitraum hinzieht, sind am Ende desselben zusammenzustellen und in kürzeren Zeitpausen nur kursorisch zu lesen, damit die durch sie gebotenen Einzelbilder sich zu einem Hauptbilde vereinigen.

c) Grammatik.

1. Der grammatikalische Unterricht hat schon vom ersten Unterricht ab zu beginnen.

2. Die in ihm zur Verwendung gelangenden Sätze müssen dem gesammten Sachunterrichte entnommen sein.

3. Die Wortbildung ist mit der Behandlung der einzelnen Redetheile zu verknüpfen. Auf das Ende des Schuljahres verschoben,

ermangelt sie der im Aufschreibunterrichte vorzunehmenden Anwe
dung, was mit einer Schädigung des orthographischen Moment
gleichbedeutend ist.

4. Was zum Verständnis gebracht ist, muß mündlich und schri
lich eingeübt werden.

5. Wo es angeht, ist dieser Einübung das Lesebuch zu Grun
zu legen.

6. Die grammatikalischen Uebungen dürfen jedoch nur an sachl
bereits behandelten Lesestücken vorgenommen werden.

7. Die Orthographie ist zu fördern:

a) durch lautreines Lesen und Sprechen;

b) durch wortweises (nicht buchstabenweises oder silbenweis
Abschreiben;

c) durch Aufschreiben von Stoffen, welche auf Grund des Le
buches memoriert wurden;

d) durch Zusammenstellen von Wörtern nach gewissen Gesich
punkten zu Wörtergruppen (Hauptsache dabei ist, daß dieselb
schriftlich vorgeführt werden), und

e) durch eine praktische Behandlung des grammatikalischen Stoff
mit der Feder in der Hand, wie sie der Lehrplan verlan
(Wortbildung und Wortbiegung).

d) Schriftliche Uebungen.

1. Die schriftlichen Uebungen sind als ein integrirender B
standtheil des gesammten Sprachunterrichtes und als eine Fortsetzu
des mündlich verarbeiteten Materials anzusehen.

2. Darum sind sie an den gelesenen, memorierten und im A
schauungs- oder Sprachunterrichte besprochenen Stoffen vorzunehm

3. Dem Aufschreiben memorierter Stoffe hat eine orthographi
Besprechung voranzugehen, in welcher die durch den grammatik
schen Unterricht gewonnenen Regeln ihre Anwendnng finden.

4. Dieselbe darf sich bei den Schülern des 2. Schuljahres
auf einen Satz, bei denen des 3. Schuljahres jedoch auf das ga
Stück erstrecken.

5. Bei Beschreibungen der im Anschauungsunterrichte beh
delten Objekte und bei den hiebei nothwendig werdenden Satzbildun
ist dem noch unentwickelten Sprachgefühle der Schüler durch
geschriebene Fragen zu Hilfe zu kommen.

6. Für die Schüler des 2. Schuljahres ist die Form der niederzuschreibenden Gedanken der einfache und einfach erweiterte, für die des 3. auch der zusammengezogene und einfachere zusammengesetzte Satz.

II. Memorieren und Gesang.

1. Zu memorieren sind Stücke in gebundener, wie ungebundener Rede.

2. Sie sind wie die Lesestoffe zu behandeln. Erst wenn das Lesen lautrein, fließend und mit angemessener Betonung erfolgt, beginnt das eigentliche Memorieren, zunächst unter Leitung des Lehrers.

3. Von den Stücken in gebundener Rede gebührt der Vorzug denen, die als Liedertexte im Gesangunterrichte weitere Verwendung finden können.

4. Ein volles und ganzes Erfassen der durch sie zum Ausdrucke gebrachten Gedanken und Stimmungen dürfte nur dann möglich sein, wenn sie zum Anschauungsunterrichte in engste Beziehung treten und gleichsam aus ihm herauswachsen.

5. Die Kinder dürfen nur auswendig gelernte Texte singen.

6. Die Aneignung derselben darf nicht in der Gesangstunde stattfinden.

7. Die Thätigkeit jeder Gesangstunde hat zwischen methodischer Uebung, Wiederholung und neu zu behandelndem Stoffe abzuwechseln.

8. Zur Versinnlichung des Steigens oder Fallens der einzelnen Töne einer Tonreihe hat sich der Lehrer der Ziffern zu bedienen.

9. In Klassen mit mehreren Jahrgängen muß der Cyklus ein mehrjähriger sein.

10. Die gelernten Lieder sind passenden Orts zur Belebung des Unterrichts und zu anderen Zwecken fleißig zu verwenden.

III. Rechnen.

1. Im 1. Schuljahre ist der Zahlenraum von 1—20 u. z. derart durchzuarbeiten, daß jede Zahl allseitig zur Behandlung kommt.

2. Als eines der wichtigsten Hilfsmittel hiezu ist der Gebrauch der Stäbchen zu empfehlen, weil durch ihn der Selbstthätigkeit der Kinder, wie auf keine andere Weise besser, Rechnung getragen wird.

3. Um die Schüler zu abstrakten Zahlenbegriffen zu führe hat der Lehrer von vorhandenen Dingen aus der unmittelbar Anschauung des Kindes auszugehen und auf gedachte Dinge d selben Benennung und solche anderer Benennung überzuleiten, endlich bei der nackten Zahl anzugelangen.

3. Der Erweiterung des Zahlenraumes bis 100 hat im 2. Jah die allseitige Behandlung jedes Zehners sich anzuschließen.

4. Die Begriffe des Theilens und Enthaltenseins sind auf beid Stufen scharf auseinander zu halten.

5. Jede in dem Rahmen einer Species gewonnene Fertigk hat mit der Anwendung derselben auf praktische Beispiele abzuschl ßen.

6. Bis dahin ist das Rechnen ausschließlich ein Kopfrechne Die schriftliche Uebung ist auf den 2 untersten Stufen als ein A schauungsmittel für das Kopfrechnen zu betrachten und beide müss einander vollständig decken.

7. Auf der 3. Stufe erst tritt neben das Kopfrechnen das Ziffe rechnen.

Jeder Species mit ganzen Zahlen hat sich das Rechnen m Decimalen unmittelbar anzuschließen.

8. Auch der Rechenunterricht muß Sprachunterricht sein, we halb auf ein korrektes Sprechen mit größter Sorgfalt zu halten i Das Rechnen ist eine Denkübung, daher ist das logische Schließ durch den mündlichen Ausdruck zu fördern.

9. Das Einbläuen des Einmaleins in Reihen ist als eine g dächtnismäßige, oft jeder Grundlage entbehrende und darum wen nützende Thätigkeit fallen zu lassen. Dagegen ist dafür Sorge tragen, dass der Schüler befähigt werde, ohne fremde Hilfe auf Grun klarer Anschauung und auf dem Wege des Denkens die zu suchend Produkte selbst zu finden. Dadurch gewinnt er Boden unter d Füßen, wohingegen er durch das Auswendiglernen der Reihen se leicht zum bloßen Rathen verleitet wird. Doch erscheint es dringen nothwendig, das Einmaleins häufig zu üben u. z. findet jede Rei innerhalb des entsprechenden Zehners eine gründliche Behandlun

Zudem findet bei jedem höhern Zehner die Wiederholung d innerhalb der niedern Zehner gelegenen Reihen statt.

IV. Schreiben.

1. Den Vorübungen folgt die Nachbildung der kleinen und großen Buchstaben gelegentlich des Leseunterrichtes (Schreiblesen).

2. Als Normalschriftformen dienen die Formen in der betreffenden Fibel.

3. Zur Ausführung der Formen hat ein Vier-Linien-System zu dienen.

4. Im ersten Halbjahre schreiben die Kinder des 1. Schuljahres auf die Schiefertäfelchen, im 2. Halbjahre beginnen sie auch nebenher das Schreiben mit Feder und Tinte.

5. Der Schönschreibunterricht ist auf allen Stufen ein Massenunterricht.

6. Das Taktschreiben beginnt schon mit den Vorübungen zum Schreiben und hat auf allen Stufen des Elementarunterrichtes seine Anwendung zu finden.

7. Taktiert wird in der Regel mit Zahlen; zur Abwechslung indessen auch mit „auf", „ab".

Auf der Unterstufe werden die einzelnen Bestandtheile der Buchstaben mit „Bogen auf", „Schlinge nach rechts" 2c. bezeichnet.

8. Der Takt, oder das Tempo ist langsam und wird zuerst vom Lehrer gegeben. Später übernehmen wohl auch diese Aufgabe größere Schüler.

9. Ein Steigen der Geschwindigkeit beim Taktieren und Schreiben ist einerseits in jeder Schreibstunde, anderseits auch im Verlaufe der Zeit bei der nämlichen Klasse zu beobachten.

10. Die Korrektur muss auch beim Taktschreiben Klassenkorrektur sein.

Anhang.

Die Einführung der Kandidaten in die Schulpra und ihre praktische Ausbildung.

Diese ist nicht blos in den verschiedenen Staaten, sondern in den Anstalten ein und desselben Staates eine sehr verschie Theils fanden die Gefertigten den methodischen Unterricht se ganzen Umfange nach in einer Hand, theils war derselbe den verschiedenen Disciplinen den Seminarlehrern zugetheilt, überall glaubte man den besten Theil erwählt zu haben.

Die Theorie der Methodik geht in den meisten Fällen Praxis voran, in Erfurt dagegen wächst sie aus der Praxis he und hat diese zum Untergrunde. Darum reiht sie sich hier Kritik vorangeschickter Musterlektionen unmittelbar an.

An den von uns besuchten beiden württembergischen Anst liegt die Vorbereitung der Zöglinge für die Schulpraxis in der des Lehrers der speciellen Methodik. Die Seminaristen erhalten schon im ersten Seminarjahre (Kursus 3jährig) wöchentlich 2 Stu Unterricht in der praktischen Methodik. Sie lernen die Einrich der Seminarschule, sowie die einzelnen Disciplinen der Volkss nach Zweck und Ziel nebst der Vertheilung des Stoffes auf die zelnen Klassen genau kennen und fangen bereits im 2. Schul an, sich im Unterrichten vor einer kleinen Zahl ausgewählter K zu versuchen, nachdem für jede Disciplin unmittelbar vorher Musterlektion vorgeführt wurde. Zudem sind sie verhalten, wäh des ganzen 2. Schuljahres wöchentlich 2 Stunden dem Unter in der Seminarschule anzuwohnen. Dieser Vorbereitung folgt 3. Schuljahre der eigentliche Unterricht in der Seminarschule. D ist darauf Rücksicht genommen, dass sie in allen Klassen und ciplinen zu unterrichten Gelegenheit erhalten. Je zwei Kandid stehen einem Haupt- und Nebenfache (beispielsweise dem Relig und Schreibunterrichte) circa 8 Wochen in einer Klasse vor, um der Methode jeder Disciplin recht vertraut zu werden. Neben d

Uebungen gehen 2 wöchentliche Musterlektionen her, welche sich abwechselnd auf alle Unterrichtsfächer erstrecken. Endlich ist auch dafür gesorgt, die Kandidaten mit dem gesammten Unterrichte derjenigen Klassen vertraut zu machen, in denen sie zur Zeit unterrichten.

Wie in den beiden württembergischen Anstalten, so liegt auch in den Anstalten zu Unterstraß, Eisenach, Dresden und Fulda die praktische Ausbildung der Kandidaten einer einzigen Persönlichkeit, dem Leiter der Uebungsschule, ob (in Fulda fällt diese Aufgabe dem Direktor zu); in allen übrigen sind sämmtliche Seminarlehrer daran betheiligt.

Die praktischen Versuche finden überall schon im vorletzten Seminarjahre, in Sachsen (Seminar 6klassig) sogar schon im 4. statt. Dass unser solchen Umständen die Lehrgeschicklichkeit der Candidaten eine relativ gute sein muß, wenn sie die Anstalten verlassen, um in die öffentliche Praxis einzutreten, ist leicht begreiflich.

Am wenigsten dürften die Uebungsschulen Sachsens durch den Unterricht der Seminaristen zu Schaden kommen, weil hier gesetzlich jede Unterrichtsstunde seitens eines Zöglings unter Aufsicht eines Seminarlehrers gehalten werden soll.

In den beiden württemb. Anstalten, sowie in Pirna, fällt der anwesende Uebungsschullehrer dem Unterrichtenden öfter ins Wort, korrigiert ihn vor den Schülern, indem er ihn auffordert, sachliche oder sprachliche Fehler zu berichtigen, mangelhafte Fragen durch bessere zu ersetzen und dergl. mehr. Solche Belehrungen an Ort und Stelle wirken mehr als lange Vor- und Nachbesprechungen. Freilich dürfte wohl die Autorität der Kandidaten einigermaßen darunter leiden; indeß versicherte man uns hie und da, dass die Schüler sich gar bald daran gewöhnen und ein Nachtheil in dieser Hinsicht für die Schule nicht zu befürchten sei.

Einen besonders guten Eindruck machte in den preußischen Schulen das Vorhandensein eines an der Wand befindlichen Stoffvertheilungsplanes (s. Weißenfels). Derselbe orientiert den Eintretenden sofort über das Ziel der einzelnen Klassen, kennzeichnet den in den einzelnen Disciplinen einzuhaltenden Gang, thut die Beziehung dar, in welche die verschiedenen Unterrichtsfächer zu einander treten u. dgl. m. Ist schon für jede gewöhnliche Schulanstalt ein solcher Stoffvertheilungsplan ein unabweisbares Erfordernis, wenn der Lehrer nicht

planlos umhertappen will, so ist er es für eine Uebungsschule au nahe liegenden Gründen um so mehr.

Die Stoffvertheilungspläne aller Klassen machen ein Ganze Zum Theil enthalten sie, wie beispielsweise im Gesange, die Sto des vorangegangenen Jahres, um sie vor dem Vergessen zu bewa ren. („Nicht der Schule, sondern dem Leben"). In Fulda werd in den Kritikstunden erziehliche und methodische Fragen erörtert, z. B Wie ist die Arbeitsscheu der Schüler ohne Schläge und Na sitzen zu beseitigen? Wie ist der geographische Unterricht auf die v schiedenen Stufen zu vertheilen? wie zu behandeln? ꝛc.

Was speciell den Gesang anbetrifft, so nimmt der Seminarun terricht auf die Bedürfnisse des dereinstigen Lehrers insoferne Rü sicht, als er je eine wöchentliche Stunde nur dem Volksliedergesan widmet, um die Kandidaten mit einem Schatze schöner Volkslie für die Praxis auszustatten.

Die in der Uebungsschule eingeführten Lernbücher befinden überall auch in der Hand der Seminaristen. Ferner sind diesel in den Schulen des betreffenden Bezirkes eingeführt, was den V theil für sich hat, daß die ins Amt tretenden Lehrer mit bekann Stoffen und im ersten Leseunterrichte auch nach der ihnen gelä gen Methode unterrichten können.

Laut ministerieller Verfügung ist jeder k. preuß. Seminardi tor verpflichtet, innerhalb eines Jahres mehrere Schulen seines S zirkes zu besuchen, um die Bedürfnisse derselben kennen zu ler und die gemachten Erfahrungen in seiner Praxis zu verwerthen.

In Württemberg wird nicht nur der methodischen Vor-, sond auch Fortbildung eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Zu die Zwecke fanden die Gefertigten in Eßlingen einen Fortbildung kurs eingeführt, welchen der Lehrer der speciellen Methodik zu lei hatte. Durch denselben erhielten nicht seministisch vorgebil Lehrer, oder Lehrer, deren Vorbildung einer früheren Zeit angehö Gelegenheit, sich mit den neueren Methoden bekannt zu machen u das ihnen Fehlende nachzuholen. Solche Fortbildungskurse wied holen sich alle Jahre an jeder Lehrerbildungsanstalt des Landes u dauern 6 Wochen. Der Unterricht entspricht dem, den die Semi risten behufs ihrer methodischen Vorbildung empfangen. Prakti Versuche (Probelektionen) sind dabei die Hauptsache.

Wie in den meisten der von uns besuchten Anstalten, beginnt bei uns (n. ö. Landeslehrerseminar in Wr.-Neustadt) die Einführung der Zöglinge in die Schulpraxis im vorletzten Seminarjahre.

Zu diesem Zwecke haben dieselben im I. Semester während einer, im II. Semester während zweier Stunden allwöchentlich dem Unterrichte der Uebungsschule anzuwohnen.

Dieselbe ist 4klassig; jeder Klasse steht ein besonderer Lehrer vor.

Alle Seminaristen des genannten Jahrganges hospitieren gleichzeitig.

Während sie im I. Semester jede Klasse, von der untersten angefangen, mehreremale nacheinander besuchen, wechselt das im II. Semester derart, dass sie bald in dieser, bald in jener hospitieren, je nachdem in der einen oder andern ein methodisch wichtigerer Stoff zur Behandlung gelangt. Dabei ist dafür gesorgt, daß sie auf diese Weise die Methode aller Unterrichtsfächer innerhalb des Jahres kennen lernen.

Außerdem wird ihnen noch Gelegenheit geboten, sich in den Lehrgang, die Methode, die Lehrmittel und sonstige Einrichtungen verschiedener Schulen der Umgebung Einblick zu verschaffen. Zu dem Ende finden mehrere Exkursionen statt.

Ueber jede Stunde ist ein Stundenbild zu entwerfen, welches im Anschluß an den behandelten Stoff die Methode, deren sich der Lehrer zur Vermittlung desselben bedient, in den Vordergrund zu stellen hat. Die Stundenbilder gelangen in der allwöchentlich abgehaltenen und vom Direktor geleiteten Hospitierkonferenz zur Verlesung und näheren Besprechung.

Außer dem Direktor sind dabei zugegen der Lehrer der speciellen Methodik nebst dem betreffenden Uebungsschullehrer.

Oberster Jahrgang.

Die Kandidaten des obersten Jahrganges sind behufs ihrer praktischen Ausbildung nach der Klassenzahl der Uebungsschule in 4 Gruppen zu 10 resp. 12 Mann getheilt.

Mit Ablauf des I. Semesters hat jede dieser Gruppen dem Unterrichte aus allen Disciplinen in jeder einzelnen Klasse durch mehrere Wochen beigewohnt, und es beginnt der Kreislauf von

Neuem. Von den circa 12 Stunden, welche die Kandidaten allw
chentlich in der Uebungsschule zubringen, entfallen durchschnittli
etwa 8 auf Musterlektionen, 2 auf Versuchsauftritte und 2 auf Prob
lektionen. Die Versuchsauftritte finden nur in Gegenwart des Uebung
schullehrers und der Kandidaten der einzelnen Gruppen und zw
stets in derjenigen Klasse statt, in welcher der betreffende Kandid
zur Zeit hospitiert, die Probelektionen dagegen finden in Gege
wart des Direktors, des betreffenden Fachlehrers und des Klasse
lehrers vor den versammelten Kandidaten des ganzen Jahrgang
bald in dieser, bald in jener Klasse statt, je nachdem hier oder d
ein Stoff besonders dafür geeignet erscheint.

Die Stoffe für die Versuchsauftritte werden durch die Uebung
schullehrer, die für die Probelektionen im Einvernehmen mit d
Lehrern der speciellen Methodik der einzelnen Fächer durch den D
rektor bezeichnet.

Da sie den stets im Voraus festgestellten Wochenpensen e
nommen werden, so erleidet der Unterricht in keiner Weise eine U
terbrechung.

Die für die Auftritte erforderlichen Präparationen sind schriftl
auszuarbeiten und mindestens 24 Stunden vor dem Auftritte d
betreffenden Uebungsschullehrer*) zur Korrektur vorzulegen.

Dieser gibt den Praktikanten nach Durchsicht ihrer Arbeit
erforderlichen Winke und theilt ihnen nach Abhaltung der Lehrv
suche die gemachten Wahrnehmungen mit.

Um die praktischen Uebungen zu regeln und sie möglichst n
bringend zu gestalten, wird wochentlich einmal eine Konferenz ab
halten. Dieser wohnen der Direktor als Leiter, dann die Lehrer
speciellen Methodik jener Gegenstände, über welche Probelektionen
der abgelaufenen Woche stattgefunden hatten, alle Uebungsschullel
und sämmtliche Zöglinge des 4. Jahrganges bei.

Vor allem werden die Probelektionen einer eingehenden K
unterzogen. Es erhält zunächst derjenige Kandidat das Wort, der
Probelektion abhielt, um die an sich selbst angestellten Beobachtun

*) Bei Probelectionen auch dem Lehrer der speciellen Methodik des
treffenden Gegenstandes.

mitzutheilen. Dieser Selbstkritik folgt die Kritik seiner Kollegen. An diese schließt sich die Rechtfertigung des Kandidaten, der die Probelektion hielt, an. Schließlich kritisieren die Uebungsschullehrer und die Lehrer der speciellen Methodik, welche bei der Probelektion intervenierten, die abgehaltenen Lehrproben, worauf noch der Direktor seine Wahrnehmungen hinzufügt, oder für sämmtliche Zöglinge besonders verwerthbare Winke ausdrücklich hervorhebt.

Hierauf erfolgt die Vorbereitung für die nächste Woche. Schon am Vormittage wird durch die Lehrer der speciellen Methodik auf Vorschlag der Uebungsschulehrer der Stoff zu den Probelectionen bestimmt. Dieser wird bei der Conferenz den betreffenden Candidaten bekannt gegeben, und Zeit, Stunde und Klasse der Probelection festgesetzt. Darnach werden die in den Lehrversuchen zu behandelnden Materien von den Uebungsschulehrern angegeben und vom Director unter Rücksichtsnahme auf die von den einzelnen Candidaten bereits abgehaltenen Probelectionen und Lehrproben vertheilt.

Es erscheint vor Allem wichtig, einerseits daß unter den zahlreichen Lehrversuchen und Probelebtionen der Unterricht in der Uebungsschule, die doch den Charakter einer Musterschule haben soll, nicht leide, und andererseits die Zöglinge doch aus der Uebungsschule den möglichst größten Nutzen ziehen. Deshalb wurde die Einrichtung getroffen, daß die Candidaten täglich 2 Stunden dem Unterrichte in der Uebungsschulklasse anwohnen. Erhalten sie als Probelection oder Lehrversuch einen Stoff zur Behandlung zugewiesen, so wird es ihnen ein Leichtes, denselben unmittelbar an den Unterricht des Uebungsschullehrers nach Inhalt, Form und Methode anzuknüpfen. Gewinnt hiedurch die Uebungsschule, indem ihre Schüler die Abwechslung in den Lehrenden nicht schädigend empfinden, so wird dies auch für die Prakticanten von Vortheil, weil sie sich leichter die ihnen gewordene Aufgabe zurechtlegen, indem sie sich nur dem vorbildlichen Vorgange der Uebungsschullehrer anzuschließen brauchen. Auch werden sie durch die häufige Betheiligung am Unterrichte in den Uebungsschulklassen mit dem Schülermateriale vertraut und finden sich hiedurch in ihren praktischen Uebungen wesentlich unterstützt. Ueberdies aber wird dadurch, daß dem Uebungsschullehrer eine schriftliche Präparation zur Correctur vorgelegt werden muß, dafür gesorgt, daß die Probeversuche sich organisch in den Unterricht der Uebungsschule einfügen.

Ist die Ordnung für die nächste Woche festgesetzt, so wird d
Schulzucht zur Sprache gebracht. Die Candidaten sollen hiedu
zur Erziehung der Schuljugend angeleitet werden. Desha
werden von den Uebungsschullehrern die wichtigsten Ereignisse
verflossenen Woche in den einzelnen Klassen besprochen und die C
didaten mit den Mitteln der Erziehung, mit der Schulverwaltu
mit der Stellung des Lehrers gegenüber dem elterlichen Hause,
nen Schülern und den vorgesetzten Behörden vertraut gemacht.
den einzelnen Quartalen wird auch die Klassifikation der Schüler
Gegenwart der Zöglinge vorgenommen und den Zöglingen gestat
die gemachten Wahrnehmungen zum Ausdrucke zu bringen.

Um die Zöglinge zu dem für den Unterricht und die Erziehu
gleich wichtigen Individualisieren und im Allgemeinen zu psycholo
schen Beobachtungen anzuleiten, wird monatlich einer der Uebun
schüler einem Zöglinge zur gründlichen Beobachtung zugewiesen.
Schlusse des Monates hat dann der Zögling die Aufgabe, ein In
viduenbild über diesen Schüler abzufassen und in der Confer
vorzulesen. Es wird darnach dieses Individuenbild zum Gegenstan
einer Besprechung gemacht, an der sich seine Collegen und die
der Conferenz anwesenden Mitglieder des Lehrkörpers betheiligen

Damit die Zöglinge in die Leitung einer Klasse vollständig
geführt werden, werden sie als Klassenhelfer verwendet.
jeder Conferenz werden die Klassenhelfer für die nächste Woche bestim
Diese haben eine Woche lang den Helferdienst in einer Klasse so
leisten, daß sie die Aufgabe des Klassenlehrers für die Zeit, in wel
sie in der Klasse sind, übernehmen. Sie haben also vor dem Un
richte zu erscheinen, darauf zu achten, daß die Kinder rein zur Sch
kommen und sich vor dem Unterrichte ruhig verhalten, die gebrach
Aufgaben durchzusehen, im Klassenbuche die Abwesenden zu verze
nen, die Kinder aus der Turnhalle und in dieselbe zu führen u. dgl.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Zur Seminarfrage.

Polemische Flugschrift

zur

Feier des am 7. Januar 1867

bevorstehenden

25jährigen Stiftungstages

des

Königl. Schullehrer-Seminars

in Annaberg

verfaßt

von

Christian Friedrich Schmidt,
Seminardirektor in Annaberg.

Annaberg.
Hermann Graser's Buchhandlung.
1867.

Zur Seminarfrage.

Unser Seminar will sein 25jähriges Stiftungsfest feiern. Ein Rückblick auf seine 25jährige Wirksamkeit ist also natürlich. Die große Liebe und Anhänglichkeit ehemaliger Schüler unsrer Anstalt zu derselben und an dieselbe ist so vielseitig constatirt, daß sie als vollgiltiges Zeugniß für den Werth dieser Anstalt und für die segensreichen Erfolge ihrer Wirksamkeit gelten kann. Dies macht einen Rückblick überflüssig. Wenn wir aber diese Liebe und Anhänglichkeit gegen und an unsre Anstalt als Zeugniß *für* sie geltend machen, so erfordert schon das natürliche Gerechtigkeitsgefühl, daß wir auch die Vorwürfe nicht unberücksichtigt lassen, welche ebenso *gegen* sie, wie gegen ihre Schwesteranstalten in unser'm Vaterlande erhoben worden sind und zum Theil noch erhoben werden. Dazu erfordert die ganze Strömung unsrer Zeit weit mehr einen Blick nach vorn, als nach dem, was vergangen ist.

Die Seminarfrage ist eine brennende geworden. Brennende Fragen aber drängen ihrem Naturell nach zu schneller Lösung. Aber die Seminarfrage kann nur allmälig und relativ befriedigend gelöst werden. Bedingung zu ihrer Lösung ist die *klare und deutliche Erkenntniß über Stellung und Zweck der Volksschullehrerseminare*. Aus dem wüsten Chaos entstand die schön geordnete Welt, *in* dem wüsten Chaos aber entstand nichts, als dauernde Finsterniß. In den wirren und verwirrenden Urtheilen über die Seminare, in dem einseitigen Hervorheben einer einzelnen Disciplin, in dem selbstgefälligen Verurtheilen der Seminare, in radicalen Sprüngen nach vorn und in fruchtloser Repristinationssucht nach hinten kann sich diese Frage weder klären noch lösen. Die Pädagogik, so schrieb seiner Zeit der gelehrte und geistreiche Correspondent der Leipziger Zeitung aus Thüringen, ist diejenige Wissenschaft und Kunst, auf welche alle Hiebe fallen und auf welcher sie auch wirklich sitzen bleiben. Was vor 10 Jahren von der praktischen Pädagogik, d. h. ins Concrete übersetzt, von den Volksschulmeistern behauptet wurde, das hat sich seit 2 Jahren auf die Seminare vereinzelt und in ihnen concentrirt. Hätte man

nur 2 kurze Jahre Geduld gehabt, so wäre man kaum in Versuchung gerathen, die künstlich erfundene Schuld einzugestehen und den Grund derselben auf die Seminare zu schieben. Man hatte aber diese Geduld nicht und so kam es, daß man Volte schlug und eingestand: Wir leisten nichts, weil unsre Lehrer auf den Seminaren nichts getaugt und nichts geleistet haben.

So entstand aus der subjektiven Seminarnoth die objektive, d. h. die Noth, welche man angeblich mit den Seminaren hat, oder: die Klage über die Seminare. Gehen wir daher der Frage offen zu Leibe, so kommen wir zu dem Resultat, in welchem sich die Seminarfrage und Klage kurz präcisiren läßt. Dieselbe lautet: Die Seminare genügen nicht, weil die Seminarlehrer die Sache der Lehrerbildung nicht verstehen.

Hier fragt es sich, welche Sache? Ist es vielleicht ein einzelnes Fach aus der außerordentlich großen Zahl der wissenschaftlichen und technischen Fächer, welche im Seminar zu betreiben sind? An sämmtlichen Seminaren ist für alle Fächer gesorgt und wenn die Vertreter der einzelnen Fächer auch nicht Fachgelehrte sind, so sind sie doch Fachmänner in ihrer Sphäre, welchen also doch wenigstens das Verständniß der von ihnen vertretenen Fächer zuzutrauen ist. Es kann schon sein und wird vielleicht immer sein, daß nicht jedes einzelne Fach gleich gut oder vorzüglich besetzt ist, aber diesen Uebelstand wird das Seminar zunächst am meisten empfinden und beklagen, nimmer aber zugeben können, daß daraus mit Recht der Schluß gefolgert werden könne und dürfe, daß wegen der größern oder geringern Mangelhaftigkeit eines einzelnen Fachs sämmtliche Seminarlehrer ihre Sache nicht verständen.

Oder handelt es sich vielleicht um die praktische Ausbildung der Seminaristen für die eigentliche Schulmeisterei, für die praktische Lehrerwirksamkeit, für die methodische Geschicklichkeit und Gewandheit, für die erzieherische Vollkommenheit? Allerdings giebt es in dieser Beziehung für die Seminare Aufgaben zu lösen, welche vielleicht nur der genauer kennt, welcher die vielverzweigte Wirksamkeit in der Schule, die verschiedenen Ansprüche an dieselbe durch ein längeres praktisches Elementarvolksschullehrerleben genauer kennen gelernt hat. Ein beinahe dreißigjähriges Wirken an der Elementarvolksschule wird also den Verfasser dieser Zeilen zur Sache legitimiren. Deshalb fragt derselbe zuerst: Haben denn der verdienstvolle Dinter und der unvergeßliche Vater Döhner aus ihren

Zöglingen gleich lauter Merkure geschnitzt? Haben denn Otto, Beyer, Steglich und Franz u. A. so vollständig fertige, so oratorisch-gewandte, so methodisch-sichre Lehrer, so praktische Disciplinarier und Erzieher geliefert, daß dieselben sofort nach absolvirtem Schulamts-Candidaten-Examen ohne Weiteres vollendete Schulmeister waren? Antwort: Nein. Und wenn sie dennoch genügten, worin lag der Grund? Er lag in der öffentlichen Vernunft der Zeit, welche sich mit der praktischen Brauchbarkeit und mit der Treue begnügte, welche von den Dienern der Schule mit Recht gefordert werden. Der Kern des Volks war eben mit der christlichen und naturgemäßen Ausbildung seiner Kinder zufrieden, wußte nichts und wollte nichts wissen von jener schwindelhaften Kindergelehrsamkeit, welche in der krankhaften Einseitigkeit scheinbarer Intelligenz mit deren natürlichem Resultat: der Naseweisheit, Vormäuligkeit und Blasirtheit ihren Gipfelpunkt findet, alle gesunde Naturwüchsigkeit verbannt und damit ebenso das Fundament wahrer Menschen- und Christenbildung zerstört, wie sie der natürlichen Entwickelung meist vorgreift, um dieselbe schließlich unmöglich zu machen.

Das ist anders geworden. Die Intentionen des Staates, durch ein verbessertes Schulwesen verbesserte Staatseinrichtungen zu stützen, ausführbar und fruchtbar zu machen, wurden durch die Elementar-Volksschullehrer wesentlich gefördert, denn Land- und Stadtschulen lieferten ein Geschlecht, welches den Ansprüchen meist gewachsen war, welche die erneuerte Staats- und Gemeindeeinrichtung an dasselbe stellte. Die Seminare hatten die Freude, ihre Aussaat reifen zu sehen und in der Strebsamkeit, Selbstfortbildung, ja in der immer allgemeiner werdenden Beachtung, Anerkennung und Bedeutung ihrer frühern Zöglinge die schöne Frucht ihrer eignen Wirksamkeit zu erblicken. Wenn nun noch am 8. und 9. Oktober 1863 bei der 25jährigen Stiftungsfeier des „Dinterianum" in Grimma eine Liebe und Anhänglichkeit der alten Zöglinge dieser verdienstvollen Anstalt an dieselbe zu bemerken war, welche jedes Bedenken gegen die Anerkennung der erfolgreichen Wirksamkeit dieses, wie der Seminare überhaupt, ausschloß: so hätte wohl damals niemand geahnt, daß ein noch nicht ganz einjähriger Zeitraum hinreichen könnte, das im Jahre 1863 für die Seminare laut bezeugte Urtheil, welches unverkennbar lautete: „Die Seminarlehrer verstehen ihre Sache" in den contradiktorischen Gegensatz zu ver-

wandeln und mit einem großartigen Majoritätsbeschluß von so und so viel Stimmen vor die Welt hinzutreten und mit ziemlich offen zur Schau getragener Infallibilität auszurufen: „Sie verstehen ihre Sache nicht". Da nun zwei sich vollständig entgegenstehende Urtheile aus den Jahren 1863 und 1864, das eine einstimmig, das andere mehrstimmig, beide von Elementarvolksschullehrern, also zur Sache legitimirten Personen ausgegangen, vorhanden sind, von denen nach dem Denkgesetze vom ausgeschlossenen Dritten nur eins richtig sein kann, das andre unrichtig sein muß: so wird es im Interesse der Wahrheit angezeigt sein, die Prämissen zu untersuchen, auf denen der Syllogismus von 1864 *gegen* die Seminare ruht. Man wird dann allerdings wahrscheinlich auf die höchst *problematische* Giltigkeit des im Jahre 1864 *gegen* die Seminarlehrer gezogenen Schlußurtheils kommen, welcher dann die mindestens ebenfalls problematische Giltigkeit des im Jahre 1863 laut und dankbar bezeugten Urtheils *für* die Seminare und ihre Lehrer gegenüberstehen würde. Auf diesem Wege wird man also zu keinem Resultate gelangen und daher mag das hier Gesagte zunächst nur zu dem Zwecke dienen, daß die Erschleichung angedeutet werde, welche in dem vom Jahre 1864 gezogenen Endurtheile insofern enthalten ist, als dasselbe *assertorische* Giltigkeit beansprucht. Denn wenn die letztere zugestanden werden müßte, so würde zugleich die Fruchtlosigkeit jedes Versuchs zur Lösung der Seminarfrage erwiesen sein, weil dann selbst die gelungenste und scharfsinnigste Lösung des Problems wenigstens so lange ohne Erfolg sein würde, als die im Jahre 1864 existirenden Seminarlehrer im Amte bleiben. Eine so verzweifelte Lage kann die Angelegenheit schon aus innern Wahrscheinlichkeitsgründen nicht haben. Und deshalb darf der Verfasser dieser Zeilen schon an die Seminarfrage herantreten und nach seiner Kraft zu ihrer Klärung beizutragen versuchen, in der gewissen Zuversicht, daß seine Arbeit ihren Zweck nicht völlig verfehlen und namentlich die ganze Frage auf den Grund und Boden zurückführen wird, auf welchem sie stehen bleiben muß, wenn sie nicht in eine schwankende Lage kommen soll, in welcher jede Lösung unmöglich wird. Zu diesem Behufe sucht der Verfasser die Frage zu beantworten:

Was sind die Schullehrer-Seminare nach ihrer Stellung und ihrem Zweck?

Die Antwort lautet einfach:

Sie sind Berufsanstalten zur Ausbildung, Erziehung und praktischen Vorbereitung künftiger christlicher Volksschullehrer.

1.

Die Seminare sind zunächst Berufsanstalten und zwar für christliche Volksschullehrer. Aus diesem Grunde stehen sie mit der Volksschule in engerer Verbindung, als irgend eine andere höhere Schulanstalt, mit etwaiger Ausnahme unserer Realschulen, welche in ihren untern Klassen genau genommen ebenfalls Volksschulen sind und insofern vielleicht noch ein größeres Recht an die Volksschule und die Verbindung mit ihr besitzen. Aus diesem Grunde dürfen sie, nämlich die Seminare und ihre Lehrer, sich niemals von der Verbindung mit der Volksschule und den Volksschullehrern lossagen. Ebensowenig aber können sie die Trennung der Volksschule von ihnen ertragen. Aber wenn sie Berufsschulen für künftige Volksschullehrer sind, so folgt aus dieser ihrer Stellung nothwendig, daß sie die letztere vollständig verkennen und ihren Zweck geradezu verfehlen würden, wenn sie anstatt der zu bildenden Volksschullehrer gelehrte Fachmänner, wie etwa hervorragende Psychologen, Logiker, Germanisten oder Literaturhistoriker, Poeten und Belletristen produciren wollten. Denn wer ein Volksschullehrer werden will, der besucht ein Schullehrer-Seminar. Wer nicht, nicht. Wer es aber besucht, der darf sich vernünftiger Weise nicht darüber beschweren, daß ihn das Volksschullehrer-Seminar nicht zu einem Kaufmann, Postbeamten oder Gymnasiallehrer ausgebildet hat. Wenn ihn aber das Seminar auch nicht einmal zu einem guten Schulmann auszubilden vermocht oder verstanden hat, so wird er zunächst bei sich selbst anzufragen haben, an wem die Schuld gelegen hat. Der Aufrichtige wird wohl in der Regel wenigstens vor sich bekennen, daß er doch dieselbe Anleitung, denselben Unterricht, dieselbe Beaufsichtigung, dieselbe Erziehung genossen oder erfahren hat, wie seine Mitzöglinge und daß also seine persönliche Untüchtigkeit zum Berufe auf andern Gründen beruhen müsse, als auf der Mangelhaftigkeit des Seminars und seiner Lehrer. Der Eitle und Eingebildete freilich wird das nicht zugeben und darum nach andern Gründen suchen, aus denen er seine Untüchtigkeit deducirt. Doch auch dazu wird er sich schwer ent-

ſchließen. Er wird ſeinem Weſen nach ſeine Untüchtigkeit weder erkennen noch eingeſtehen, er wird vielmehr darüber ſich beklagen, daß das Reſultat ſeines Bildungsganges gerade das geweſen iſt, welches er urſprünglich erſtrebt hat, mit einfachen Worten: daß er ein Volksſchullehrer und nicht wenigſtens Realſchullehrer oder Gymnaſiallehrer oder Profeſſor geworden iſt. Das aber ſind unnütze Klagen, welche einen läſtigen, wenn ſie aber gar in ungerechtfertigte Vorwürfe ausarten, einen widerlichen Eindruck machen. Ihnen gilt Göthes Wort: „Man merkt die Abſicht und man wird verſtimmt.“ Die Seminare ſind alſo Berufsanſtalten für künftige Volksſchullehrer.

Wenn nun hier der etwaige Einwurf, daß ja auch hie und da ein tüchtiger Poſtbeamter, ein routinirter Kaufmann, ein vorzüglicher Realſchullehrer aus einem Schullehrer-Seminar hervorgegangen ſei, eine kurze Berückſichtigung findet, ſo weiß der Verfaſſer recht wohl, daß jener Einwurf eine ſolche nicht zu beanſpruchen hat. Denn das ſind Ausnahmen. Aus Ausnahmen aber conſtruirt man keine Regeln, ſondern man geht ihnen auf den Grund und wenn man denſelben erkannt hat, benutzt man ihn zu größerer Intenſität der durch Induktion gewonnenen Wahrſcheinlichkeitsſchlüſſe. Und ſo führen auch die etwaigen Ausnahmen, daß Volksſchullehrer-Seminare mitunter auch zur Vorbereitung auf andere Berufsverhältniſſe gedient haben, nur zu dem richtigen und giltigen Schluſſe auf den großen Werth der von ihnen vermittelten Bildung, nimmermehr aber auf den Fehlſchluß, daß aus ihnen auch tüchtige Gewerbtreibende und Geſchäftsleute, höhere Beamte und Lehrer an höhern Fachſchulen hervorgehen müßten. Denn die Seminare haben die Aufgabe, Volksſchullehrer zu bilden. Sie ſind nicht dafür verantwortlich, wenn hier und da ein unklarer Kopf in ihnen etwas anderes ſucht. Sie wollen nichts andres ſein, als was ſie ſind. Sie geben ſich auch für nichts andres aus. Denn ihre Stellung iſt eine ſo ſegensreiche, ihr Beruf ein ſo wichtiger, daß nur eitle oder eingebildete Seminarlehrer ſie zu etwas anderem zu machen wünſchen könnten. Die dermaligen Seminarlehrer in Sachſen ſammt ihren Direktoren ſind aber wohl auch fehlende Menſchen, aber eitel und eingebildet ſind ſie nicht. Daher genügt ihnen Stellung und Beruf. Wenn ſie aber in der Mehrzahl wirklich chriſtliche und brauchbare Volksſchullehrer bilden, ſo kann ihnen dies zur Ehre, nimmer zum Vorwurf gereichen.

2.

Die Seminare sind eben Berufsanstalten für christliche Volksschullehrer und daher christliche Berufsanstalten. Daher können sie die Betonung der christlichen Bildung im eminenten Sinne selbst auf die Gefahr hin, ihre Popularität hie und da zu verlieren, weder selbst aufgeben noch von Andern abschwächen lassen. Darum muß bei ihnen das erste und überwiegende Unterrichtsfach der Religions- und biblische Unterricht sein. Abkürzungen der für diesen Unterricht angesetzten Zeit, so wie Beschränkungen des darin zu behandelnden Stoffs vertragen sie nicht. Es heißt geradezu unsern Seminaren die Lebenswurzel durchschneiden und ihre Lebensfähigkeit beeinträchtigen, wenn man ihnen dieses charakteristische Merkmal verkümmern wollte. Man würde ja sonst die künftigen Volksschullehrer vom christlichen Volke trennen. Nun gibt man zwar zu, daß die Schullehrer-Seminare ihren christlichen Charakter behalten sollen und behauptet wohl auch, daß es gar Niemandem einfalle, ihnen denselben zu rauben. Aber dieses Zugeständniß genügt dem Verfasser dieser Zeilen nicht mehr seit der Zeit, in welcher auf der deutschen Lehrerversammlung zu Leipzig der dortige Rabbiner unter großem und vielseitigem Applaus damit zu sprechen begann, daß er sagte: Gott schuf keinen Juden, keinen Muhamedaner, keinen Christen ꝛc., sondern einen Menschen.

Jene Behauptung aber ist dem Verfasser namentlich dann ungenügend und sogar bedenklich, wenn sich damit immer und immer wieder das Ansinnen verbindet, daß man den Religionsunterricht auf den Seminaren beschränken solle, weil derselbe in seiner jetzigen Ausdehnung schade und nur die Heuchelei befördere. Es braucht niemand zu constatiren, daß die Heuchelei das gotteslästerlichste Uebel ist, was es überhaupt gibt. Aber es ist nicht überflüssig darauf hinzuweisen, daß die Heuchelei nie das Resultat eines christlichen Religions-Unterrichts ist noch sein kann, sondern im Gegentheil das Resultat eines unchristlichen Unterrichts und Lebens. Denn sie erscheint als Produkt stets da, wo unchristliche Verblendung mit bodenloser Selbstsucht, wo feiger Unglaube mit eigennütziger Gewissenlosigkeit sich als Faktoren verbinden. Wer Heuchler bilden will, der lehrt sie sicher nicht das Evangelium, welches der entschiedenste Gegner der Heuchelei ist, sondern instruirt sie in der Kunst der Negation. Ist diese gründlich erlernt und tüchtig geübt, dann kommt der Geist, der stets verneint, und die Heuchler

werden von selbst. Denn die Negation ist die Mutter der Heuchelei.

Wer aber von zu viel Religionsunterricht auf unsern Seminaren spricht, der kennt sie nicht oder rechnet Katechetik, Katechese, Bibelkunde, Religionsgeschichte mit den dafür nothwendigen Unterrichtsstunden mit zu den Stunden des Religionsunterrichts hinzu, was unzulässig ist. Jedes sächsische Seminar hat wöchentlich 3 Stunden in Klasse I und II combinirt, und 3 Stunden in Klasse III und IV combinirt. Das Urtheil über Angemessenheit der dazu verwendeten Zeit kann billig jedem Einsichtigen überlassen werden.

Wenn aber das Seminar christliche Berufsanstalt sein muß, weil es christliche Volksschullehrer bilden soll: so versteht es sich zugleich nach Lage der Sache von selbst, daß ein evangelisch-lutherisches Schullehrerseminar auch eine evangelisch-lutherische Berufsanstalt sein muß, weil eben der künftige Volksschullehrer die Kinder einer evangelisch-lutherischen Gemeinde unterrichten und erziehen soll. Aus diesem Grunde wird das Seminar, wenn nicht bodenlose Confusion einreißen soll, seine Zöglinge auch in evangelisch-lutherischem Geiste zu bilden und mit dem evangelischen Zeugnisse unsrer Kirche, wie dasselbe im Concordienbuche, und namentlich in der Augsburgischen Confession und in den lutherischen Katechismen präcisirt ist, bekannt zu machen haben.

Da aber weiter die christliche Religionslehre und das evangelisch-lutherische Bekenntniß zur weitern Erkenntniß, zum tiefern Verständniß, zu seinem praktischen Einflusse auf ein christliches Gemeindeleben der Vermittelung der evangelischen Kirche eben so nothwendig bedarf, wie die der evangelischen Schule, oder, damit die Sache concret dargestellt werde, da der evangelische Geistliche im Wesentlichen dasselbe religiöse Material zu verarbeiten hat, wie der evangelische Schullehrer: so folgt auch mit Nothwendigkeit weiter, daß das Seminar seine Zöglinge auch dazu anleiten muß, daß sie, wenn sie in ihren schönen Beruf eintreten, wirklich die evangelische Wahrheit mit weiser Beschränkung des Stoffs und in elementarer Einfachheit lauter und rein lehren, das behandelte Material nach und nach erweitern und gehörig durcharbeiten, endlich es befestigen und für das christliche Leben fruchtbar machen, nichts aber hinwegnehmen und nicht subjektiv Willkürliches hinzusetzen. Sie würden ja sonst geradezu Verwirrung anrichten.

Wenn es nun ferner wahr ist, daß ein gemeinschaftliches Werk,

welches nun einmal von zweien oder mehreren getrieben werden muß, nur dann gedeihen kann, wenn unter ihnen Friede und Eintracht waltet: so ist es weiter nothwendig, daß das Seminar auch insofern eine christliche Berufsanstalt sei, als es sich angelegen sein läßt, seine Zöglinge zu solchen Berufsgenossen heranzubilden, welche wenigstens die größtmögliche Sicherheit dafür bieten, daß sie einmal mit ihren Geistlichen, auch als Localschulinspectoren, friedlich und einträchtig zusammenwirken und sich denselben freiwillig unterordnen. Denn zur Christlichkeit gehört als wesentliches Merkmal die Sittlichkeit. Die Sittlichkeit aber hat ihr Kriterium im freiwilligen Gehorsam, also auch in der billigen und willigen Unterordnung unter den unmittelbar Vorgesetzten. Das Seminar aber würde keine christliche Berufsanstalt sein, wenn es nicht zugleich auch eine sittliche sein wollte. Eine sittliche Anstalt aber würde das Seminar zu sein aufhören, wenn es nicht auch auf eine willige Unterordnung seiner Zöglinge unter ihre spätern Vorgesetzten hinarbeiten und die christlichen Tugenden der Friedfertigkeit und des freiwilligen Gehorsams pflegen wollte. Man wende dagegen nicht ein, daß große Pädagogen anders gesprochen, für die Selbständigkeit der Schule und ihrer Lehrer Vieles erduldet hätten und daß es für einen Seminardirector eine leichte Sache sei, für die gesetzliche Unterordnung der Lehrer unter die Geistlichen eine Lanze zu brechen. Der Verfasser weiß es nur zu wohl, daß auch extra muros scholasticos mannichfach gefehlt wird und maßt sich nicht etwa ein Verdammungsurtheil an und will noch weit weniger dem Mißverständniß Vorschub leisten, als ob alles hier Gesagte auch auf alle alten, erfahrnen, praktischen Schulmänner in gleicher Intensität bezogen werden solle. Das Verhältniß zwischen Lehrern und Localschulinspectoren ist ein schwieriges und erfordert gegenseitiges Verständniß, um nicht zu sagen: gesunden Menschenverstand nicht blos auf Einer Seite. Aber so lange es besteht, wird ein solches Verständniß unmöglich sein, wenn nicht das Seminar als christliche Berufsanstalt an seinem Theile zur Realisirung eines gesunden Verhältnisses beiträgt. Für die neueintretenden jüngern Lehrer ist die freiwillige Unterordnung nothwendig und heilsam, für die erfahrenen und alt gewordenen geht sie naturgemäß gemeiniglich in ein freundschaftliches Verhältniß über, wie der Verfasser, welcher persönlich stets dafür gewirkt hat, daß die Schule die ihr nothwendige Selbständigkeit bewahre und unverkümmert erhalte, ebenfalls erlebt

hat. Servilismus ſteht dem Lehrer ebenſowenig an, als Heuchelei. Servilismus iſt das Produkt von Niederträchtigkeit und Anmaßung. Niederträchtigen aber und arroganten Menſchen hat die Feder des Verfaſſers nie gedient, wird ſie auch nie dienen. Mit Bezugnahme auf die Stellung der Seminare als chriſtlicher Berufsanſtalten für zukünftige Volksſchullehrer aber kann eine Begünſtigung des Servilismus von den Seminaren nicht verlangt werden, weil der künftige Volksſchullehrer zugleich Erzieher ſein und werden ſoll. Erzieheriſch wirken kann aber nur der, welcher ſelbſt erzogen iſt, ſervile Menſchen aber ſind ungezogene Menſchen. Wenn nun in dem, was ſo eben über die Seminare als chriſtliche Berufsanſtalten geſagt worden iſt, die freiwillige Unterordnung der Seminarzöglinge unter die ihnen in ihrem eigentlichen Berufsleben bevorſtehenden Verhältniſſe als eine Aufgabe auch des Seminars bezeichnet worden iſt, ſo iſt der Verfaſſer davon überzeugt, daß gerade in dieſer Auffaſſung von der Wirkſamkeit der Seminare ein weit erfolgreicheres Mittel zur Anbahnung und Verwirklichung der der Schule gebührenden Selbſtändigkeit gegeben ſei, als durch den Gegenſatz. Denn ſo lange die Ueberordnung geſetzlich beſteht, ſo lange muß die Unterordnung eine freiwillige ſein, weil eine unfreiwillige, da ſie erzwungen werden würde, nothwendig zum Servilismus führen müßte, wie ſie erfahrungsmäßig ſtets zu nichts anderem geführt hat. Was nun aber die entgegengeſetzte Anſicht andrer und zwar großer Pädagogen anlangt, nun ſo erkennt der Verfaſſer die Verdienſte dieſer Männer willig an, geſteht zu, daß ſie wohl auch durch Erfahrungen unerfreulicher Art zu ihren Anſichten gelangt ſind, kann aber niemals zugeben, daß Alles, was für die möglichſt große Selbſtändigkeit erfahrner und berufstreuer Lehrer vorgebracht worden iſt, ohne weiteres auch auf die jüngeren, oder wohl gar auf die Seminariſten angewendet und geltend gemacht werden dürfe.

Wenn alſo der Verfaſſer eine möglichſt große Selbſtändigkeit der Schule wünſcht und dabei dennoch die freiwillige Unterordnung der Lehrer unter die Geiſtlichen als eine ſittliche Aufgabe des Seminars als einer chriſtlichen Berufsanſtalt bezeichnet, ſo kann er nur noch hinzufügen, daß die freie Ausſprache über dieſen Punkt heut zu Tage vielleicht eben ſo viel Muth verlangt, als ſeiner Zeit die Ausſprache des Gegentheils und daß der nachgerade widerliche Hader und die ewige Zwietracht zwiſchen den beiden Faktoren der

Seelenrettung und Kindererziehung beseitigt werden muß, wenn überhaupt die Erreichung der hohen idealen Aufgabe von Kirche und Schule nicht vollständig unmöglich gemacht werden soll. Deßhalb bleibt es dabei, daß das Seminar eine christliche Berufsanstalt für künftige Volksschullehrer ist. Damit aber ist seine Stellung hinreichend gekennzeichnet.

3.

Nun vom Zwecke des Seminars. Was soll das Seminar? Es soll zunächst die Ausbildung künftiger christlicher Volksschullehrer übernehmen. Die Ausbildung. Welche? Die Berufsausbildung. Was für eine? Die allgemeine geistige Berufsausbildung in wissenschaftlicher Gediegenheit und elementarer Form. Zunächst also die allgemeine geistige Ausbildung für den Volksschullehrerberuf. Diese Ausbildung erfolgt durch Proseminar und Seminar nach Austritt des Zöglings aus der Volksschule in der Zeit von 6 Jahren. Diese Zeit reicht auch in der Regel hin, um die Seminarzöglinge als junge Hülfslehrer hinausgehen zu lassen in die Volksschule, vorausgesetzt, daß man in praktischer Hinsicht sich mit ihrer Vorbildung zum Volksschullehrerberufe begnügt, nicht aber ihre vollständige Durchbildung in der praktischen Schulmeisterei fordert. Denn dazu gehört mehr, dazu gehört ein ganzes volles Lehrerleben und es würde in der That keine Hyperbel sein, wenn man sagen wollte, dazu reicht selbst das ganze Leben nicht aus. Doch wir kommen darauf zurück. Daher bleiben wir jetzt bei der intellektuellen Ausbildung der Seminarzöglinge stehn. Dieselbe ist oben bezeichnet als eine allgemeine geistige Berufsausbildung in wissenschaftlicher Gediegenheit und elementarer Form. Der Verfasser hat auch nichts dagegen, wenn man die Seminarbildung geradezu die wissenschaftliche Berufsausbildung der Seminarzöglinge als künftiger Volksschullehrer nennen will. Da aber der Begriff der Wissenschaftlichkeit meist zugleich mit Hinzurechnung des gelehrten und künstlichen Systems der Wissenschaft aufgefaßt wird, so hat er der Klarheit der Sache zu nützen geglaubt, wenn er anstatt: wissenschaftliche Berufsausbildung den Ausdruck vorgezogen hat: geistige (und zwar intellektuelle) Berufsausbildung in wissenschaftlicher Gediegenheit und elementarer Form. Durch Hinzufügung dieser beiden Merkmale erscheint der oben gebrauchte allgemeine Ausdruck: Ausbildung wohl determinirt genug, um rich-

lig verstanden werden zu können. Aber trotzdem wird es nicht gerade überflüssig sein, noch einiges hinzuzufügen, wodurch die Sache und namentlich der Ausdruck: wissenschaftlich noch mehr Klarheit gewinnt. Es fragt sich nämlich, was wissenschaftliche Ausbildung insofern ist, als die Seminare dieselbe geben zu wollen und zu können versprechen und beanspruchen.

Jede Wissenschaft verspricht drei Postulaten gerecht zu werden, von denen das erste: Klarheit und Deutlichkeit, das andere: Ordnung und möglichste Vollständigkeit, das dritte: Zusammenhang und inn're Einstimmigkeit ist. Zu diesem Zwecke construirt die Wissenschaft ein System, d. i. die Form, durch welche der betreffende wissenschaftliche Erkenntnißstoff auf deutliche oder mindestens klare Begriffe gegründet, geordnet, zu einem Ganzen verbunden und zugleich die Wahrheit des betr. Erkenntnißstoffs erwiesen wird. Zur Realisirung eines solchen Systems gehören drei Bedingungen: 1) Erklärungen und Definitionen zur Vermittelung der Klarheit und Deutlichkeit des zu erkennenden Stoffs; 2) Eintheilungen und Klassifikationen zur Ordnung, Uebersichtlichkeit und relativer Vollständigkeit des zu erkennenden oder bereits erkannten Stoffs; 3) Beweise und Deduktionen zum Erweise der Wahrheit, beziehentlich Wahrscheinlichkeit des vorgetragenen Stoffs.

Wenn nun das Schullehrerseminar als eine christliche Berufsanstalt zur wissenschaftlichen Ausbildung künftiger Volksschullehrer bezeichnet wird: so liegt eine Schwierigkeit für dasselbe weit weniger darin, daß es eine wissenschaftliche Aufgabe hat, als vielmehr darin, daß es seine in der Wissenschaft bereits gegebenen Stoffe für einen besonders specialisirten Zweck, nämlich für die Ausbildung künftiger Volksschullehrer verarbeiten und zurechtlegen, populariſiren und fruchtbar machen, dabei aber zugleich auch berücksichtigen soll, daß seine Zöglinge diesen wissenschaftlichen Stoff nicht etwa nur erfassen und behalten, erkennen und geistig verarbeiten, sondern auch einmal im praktischen Lehrerleben ohne weitern Beirath verwenden und fruchtbar machen sollen. Wenn nun ferner das Schullehrer-Seminar seine Augen der offen zu Tage liegenden Thatsache nicht verschließen darf, daß die Kreise, in welche seine Zöglinge dereinst die ihnen mitgetheilten Kenntnisse und Erkenntnisse weiter verbreiten und fruchtbar machen sollen, zum größten Theil solche Kreise sind, welche in der Bildungssphäre vom 6. — 14. Lebensjahre lie-

gen, wenn es ferner ohne Befangenheit geradezu als pädagogisches Axiom aufgestellt werden kann, daß die Bildungsfähigkeit der Kinder von 6 bis 14 Jahren von Naturgesetzen eingeschränkt ist, welche nur der Ignorant wird verneinen und nur der Phantast wird aufheben wollen, wenn ferner die Thatsache psychologisch feststeht, daß nur solche Wahrnehmungen und Mittheilungen zu Vorstellungen werden können, welche wirklich in das Bewußtsein der Kinder und zwar mit dem nothwendigen Grade der Klarheit getreten sind, wenn endlich, um andre Voraussetzungen zu übergehen, ebenfalls unleugbar ist, daß alle, außerhalb der Sphäre der geistigen Fassungskraft der Kinder liegende Lehr- und Unterrichtsstoffe nach psychologischen Gesetzen nur zerstreuend und das klare Bewußtsein hemmend wirken können: so folgt weiter, daß ein nicht geringer Theil derjenigen wissenschaftlichen Stoffe, welche auch das Seminar seinen Zöglingen zu bieten hat, so weit es ihnen dieselben überhaupt nach ökonomischen, psychologischen und pädagogischen Grundsätzen wirklich mittheilen darf, mindestens in der Volksschule nicht verwerthet werden kann, weil derselbe unfruchtbar sein müßte, da er für Kinder entweder unverständlich, oder unnöthig sein und im erstern Falle sogar schädlich wirken würde. Und hier sind wir in der That an dem Punkte angelangt, von welchem die divergirenden Linien der menschlichen Gedanken über die Seminare ausgehen und welchen selbst klare Köpfe, je nach dem sie nach der einen oder andern Seite hin mit fortgezogen worden sind, nur selten wieder finden können. Der Verfasser begnügt sich mit dieser Andeutung und fügt hier nur seine subjektive Ansicht hinzu, welche darin besteht, daß er denen nicht Recht geben kann, welche behaupten: Das Seminar darf keinen Unterrichtsstoff behandeln, welcher nicht in der Elementarschule praktisch verwendet werden kann. Denn dies würde die Ausbildung der Seminare ihres relativ wissenschaftlichen Charakters entkleiden. Aber noch weniger kann er denen beistimmen, welche behaupten: Das Seminar muß gerade alle die Stoffe mit Nachdruck und besonderer Vorliebe behandeln, welche seine Zöglinge in der Gegenwart nicht verwenden können, weil sie künftige Volksschullehrer sind, also für die Volksschule der Zukunft vorbereitet werden müssen, welche eine ganz andre sein wird, als die der Gegenwart. Doch es mag dies genügen und zur Veranschaulichung nur ein Beispiel dienen. Wenn ein Mechanikus ein neues musikalisches Instrument erfindet und baut, so wird es nie an einem

Tonkünſtler fehlen, welcher es erlernt und noch weniger an einem Componiſten, welcher Tonſtücke für daſſelbe ſetzt. Aber ſo lange das Inſtrument fehlt, ſoll man keinem Componiſten zum Vorwurf machen, daß er für das erſt noch zu erfindende Inſtrument noch keine Tonſtücke componirt habe. Sollte denn doch hie und da ein muſikaliſcher Sonderling das Experiment verſuchen, ſo müede er zugleich auch das Inſtrument für ſeine Compoſitionen zu erfinden haben. Die Seminare haben die Schule der Zukunft noch nicht geſehen, auch weder Beruf noch Luſt, dieſelbe zu conſtruiren, darum dürfen ſie wohl auch die Ausbildung der Lehrer für dieſelbe denen überlaſſen, welche die neue Erfindung gemacht haben. Denn um das Bild wieder aufzunehmen: Was glaubt man wohl, daß ein enthuſiasmirter Mechaniker, welcher für die Vortrefflichkeit ſeines Inſtruments dermaßen eingenommen wäre, daß er für den Mißklang deſſelben alles Gehör verloren hätte, thun würde, wenn die darauf vorgetragenen Tonſtücke keinem Menſchen gefielen? Würde er die ſchlechten Klangfarben zugeſtehen und die Unzweckmäßigkeit ſeiner Erfindung einſehen? Nein. Er würde den Mißerfolg ſeiner Erfindung vorausſichtlich dem Componiſten, auch wenn dieſer ein Mozart oder Beethoven, oder dem ausübenden Muſiker, auch wenn dieſer ein Hummel oder Thalberg wäre, zuwälzen. Ganz dieſelbe Erfahrung aber würden die Seminare machen, wenn ſie vorzugsweiſe unbrauchbare Stoffe lehren, wenn ſie Mathematiker, Pſychologen, Anthropologen, Naturhiſtoriker, Literaturhiſtoriker und Poeten liefern wollten, welche dann als Vikare in Neuwelt und Kühberg, oder ſelbſt als Elementarlehrer in Leipzig und Dresden ihre Weisheit von Leſſings Leiſtungen als Dramaturg in Deutſchland oder von derartigen Themen vor den Kindern der Fabrikarbeiter oder vor den Elementarſchülern ſelbſt einer Reſidenz auskramen wollten? Wahrlich, jeder Lokalſchulinſpektor oder, wenn dieſer die Sache hingehen laſſen ſollte, ſicherlich jeder Schuldirektor würde uns derartige Leute zurückſchicken und mit Recht uns hören laſſen, wir ſollten Leute bilden, welche zu gebrauchen wären und unſre Utopien unſern Nachfolgern überlaſſen. Und gleichwohl behauptet der Verfaſſer dieſes Aufſatzes, daß die Schullehrerſeminare wiſſenſchaftliche Berufsanſtalten ſein müſſen. Und ſie ſind es in der That. Nur *gelehrte* wiſſenſchaftliche Anſtalten ſind ſie nicht. Denn dazu fehlt ihnen der klaſſiſche Grund, welcher in der gründlichen Kenntniß der alten Sprachen enthalten iſt, dann auch die

Zeit, welche zu einer gelehrt wiſſenſchaftlichen Ausbildung erforderlich iſt, ferner auch die Bedingung, unter welcher ſie überhaupt möglich iſt, nämlich die hervorragende Begabung und formale Kraftintenſität*) ihrer Zöglinge und endlich, wenn ihnen das Alles wirklich nicht fehlen ſollte, doch ſicher das Material, d. h. die Zöglinge, welche auf ihnen eine gelehrt wiſſenſchaftliche Ausbildung ſuchen würden. Aber trotzdem hält das Seminar ſeine Behauptung aufrecht, daß auch die von ihm vermittelte Bildung eine wiſſenſchaftliche ſei. Es verzichtet natürlich dabei auf das künſtliche und gelehrte Syſtem und bedient ſich zur Erreichung ſeines Zwecks der elementaren Form. Und darum können mit Rückſicht auf die Seminare die oben angeführten drei Forderungen, welche jede Wiſſenſchaft als ſolche aufzuſtellen das Recht und die Pflicht hat, folgendermaßen formulirt werden: Das Seminar ſoll behufs der wiſſenſchaftlichen Ausbildung ſeiner Zöglinge erzielen: 1) Verſtändlichkeit, 2) Ueberſichtlichkeit, 3) Ueberzeugung von der Wahrheit der vorgetragenen und zu erkennenden Unterrichtsobjecte. Wenn das Seminar dieſen Forderungen genügt, ſo hat es in ſeiner Weiſe auch ein Recht von ſich als einer wiſſenſchaftlichen Anſtalt zu reden. Denn darauf reducirt ſich die wiſſenſchaftliche Gediegenheit ſeines Unterrichts und dazu genügt die dem Seminar unentbehrliche elementare Unterrichtsform. Doch gerade dieſe letztere vindicirt auch der Verfaſſer mit aller Entſchiedenheit dem Seminare und weiſt deshalb die Angebote einzelner Lehrer an andern höhern Schulanſtalten, nach denen letztere die elementare wiſſenſchaftliche Ausbildung und Vorbildung der Seminariſten übernehmen wollen, aus dem einfachen Grunde dankbar zurück, weil das Schullehrerſeminar nicht in dem Falle iſt, von den angebotenen Dienſten Gebrauch machen zu können. Das Seminar verkennt durchaus nicht die großen Verdienſte, welche es Gymnaſien und Realſchulen rückhaltlos zuerkennen kann, welche ihm tüchtige Zöglinge zugeführt haben und immer noch zuführen. Aber das Seminar kann niemals aus vereinzelten Ausnahmsfällen ſeine Prinzipien ableiten. Die beſte Vorſchule für das Seminar bleibt die Volksſchule. Deshalb kann es nicht wünſchen, daß der eigentliche Volksſchul-Curſus unterbrochen und ein vorheriger Durchgang durch die niedern Klaſſen einer höhern Schule als Regel erfolge. Es

*) multi sunt thyrsigeri, pauci Bacchi.

läßt im Nothfalle, d. h. wenn die Leute in einer Stadt oder auf dem Lande gerade keine Aussicht haben können, ihre Kinder auf dem Proseminare anbringen zu können, weil ihre Ortsschule zu wenig leistet, den Durchgang durch eine höhere Schulanstalt sich gern gefallen, aber es kann dies nur als Ausnahme betrachten. Denn so Ausgezeichnetes die höhern Schulanstalten leisten, sie sind ihrem Wesen nach keine Vorbereitungsanstalten für die Seminare. Bei guten Köpfen bereiten sie Disciplinen vor, welche durch die Seminarbildung unterbrochen werden müssen, und legen ohne ihre Schuld den Samen zu einer nie endenden Unzufriedenheit der betreffenden Individuen, bei schwachen Köpfen liefern sie naturgemäß auch nur schwache Schüler, welche oft gerade deshalb Aufnahme auf den Seminaren finden, weil sie gewissen materiellen und mechanischen Anforderungen genügen, ohne den formalen Ansprüchen der Seminare gewachsen zu sein. Gradmesser der Kraft giebt es bekanntlich nicht und bei jeder Reception für das Seminar kommt der und jener mit zur Aufnahme, welcher dieselbe lediglich der vorhergegangenen Einschulung, nicht aber der nothwendigen innern Kraft verdankt. Wenn aber der Verfasser dieser Zeilen die Volksschulen als die eigentlichen und naturgemäßen Anstalten für die Vorbereitung der spätern Seminarzöglinge erklärt und trotzdem die Ausbildung der künftigen Volksschullehrer auf den Seminaren als eine wissenschaftliche bezeichnet: so treibt ihn dazu noch eine andere Erwägung. Es ist kaum zu glauben, welch' verkehrte Urtheile sich über die Seminare und die von ihnen vermittelte Ausbildung in unklaren Köpfen fixirt haben. Um nur eines und zwar das albernste und ungereimteste dieser Urtheile zu berühren, so sei hier die landläufige Phrase der Halbbildung erwähnt. Durch Anwendung dieser Phrase kann man heut zu Tage den geschicktesten und berufstreuesten Volksschullehrer seines Respectes und selbst seiner Dialektik berauben und es bedarf in der That kaum noch der Anwendung einer lateinischen, griechischen oder französischen Floskel, um selbst einen tüchtigen Mann, wenigstens in den Augen beschränkter Leute zu einem Dummhut herabzuwürdigen. Schon mancher berufstreue und tüchtige Volksschullehrer ist auf solche Weise tief gekränkt worden. Das Seminar hat deshalb auch um seiner Wirksamkeit und seiner Zöglinge, um des mit ihm so eng verbundenen Lehrerstandes willen die Pflicht und das Recht, die wissenschaftliche Ausbildung seiner Zöglinge zu betonen und nachzuweisen,

daß es wenigstens nicht dazu berufen ist, eine flache Halbbildung anzubahnen und zu verbreiten. Denn Halbbildung ist nichts andres, als unzeitig abgebrochene und nicht wieder aufgenommene und fortgesetzte Bildung, nicht aber, wie man so häufig annimmt, halbe Bildung, oder ein Medium von ganzer Bildung und Unbildung. Denn so wenig ein Arithmetiker, ohne sich gründliche Blößen zu geben, eine Zahlenreihe aufstellen würde, welche lautete:

$$1,\ \tfrac{1}{2},\ 0,$$

sondern wie derselbe nur formuliren könnte:

$$1,\ \tfrac{1}{2},\ \tfrac{1}{4},\ \tfrac{1}{8},\ \tfrac{1}{16},\ \tfrac{1}{32}\ \ldots\ldots$$

eben so wenig wird ein wissenschaftlich gebildeter Mann eine Vorstellungsreihe formuliren, welche lautet:

Vollbildung, Halbbildung, Nullbildung. Daher wird es wohl keine Anmaßung sein, wenn der Satz aufgestellt wird: Auch das Seminar gibt oder soll geben wissenschaftliche Ausbildung seiner Zöglinge in elementarer Form und in derjenigen Beschränkung des Stoffs, welche der Beruf eines christlichen Elementarvolksschullehrers verträgt und erheischt. Aus diesem Grunde aber ist auch die Ausbildung der Seminarzöglinge auf ihren Anstalten mit Bezug auf ihren künftigen Beruf keine halbe, sondern eine ganze. Deshalb sieht auch der Verfasser dieser Zeilen jeden mit Mißtrauen an, welcher mit der Halbbildung seiner Brüder oft und rücksichtslos um sich herumwirft. Denn die allzuhäufig und selbstgefällig gebrauchte Phrase ist ihm nach vielfacher Beobachtung und langer Erfahrung ein in den meisten Fällen ebenso sicheres Kriterium anmaßungsvoller Selbsttäuschung oder geistiger Flachheit, wie etwa bei einem Trunkenbold die Kupfernase oder bei einem Egoisten der immer wiederkehrende und besonders accentuirte Ausspruch: „Ich selbst" (habe das gesagt ꝛc.) Halbgebildete giebt es nicht etwa vorwiegend unter den auf Seminaren gebildeten Volksschullehrern, sondern auch unter den auf der Akademie gebildeten und zwar immer gerade so Viele, als ihre begonnene Bildung nach absolvirtem Examen abgebrochen und nicht wieder aufgenommen, die tiefere Erfassung und innre Verarbeitung der nur erst ihrer Außenseite und ihren Elementen nach erkannten Unterrichts- und Bildungsstoffe nicht weiter versucht und ihren innern Gährungs-, Klärungs- und Läuterungsprozeß nicht vollzogen haben, oder Halbgebildete gibt es so Viele, als es eitle, fade, eingebildete und arrogante Menschen gibt. Aus gleichem Grunde vindicirt der Verfasser auch allen übri-

gen höhern und niedern Schulanstalten den Anspruch auf Vermittelung ganzer oder voller Bildung, versteht sich immer in relativem Sinne, d. i. mit Bezugnahme auf das ihnen gesteckte Ziel. Und wie die Sonne trotzdem, daß sie die Erde unendlich an Größe übertrifft, doch immer nur eine ganze Kugel ist und nicht mehr sein kann, die Erde aber trotz ihrer Vergleichung mit der Sonne ebenfalls eine ganze Kugel ist und nicht *weniger* sein kann, so sind auch Globus, Kegel-, Flinten- und Glaskugeln trotz ihrer Vergleichung mit Erde und Sonne immerhin ganze Kugeln, und selbst die „Spitzkugeln" sind immer noch Ganze, wenn sie auch keine Kugeln mehr sind. Ebenso ist auch die Ausbildung durch Gymnasium und Akademie nicht *mehr* als eine ganze, die durch das Seminar, durch Real-, Gewerb-, Bürger- und Volksschule nicht *weniger* als eine ganze, vorausgesetzt, daß sie von Anfang bis zu Ende absolvirt, gewissenhaft benutzt und im Leben und durch das Leben geläutert und fruchtbar gemacht worden ist. Die Verschiedenheit der verschiedenen Bildungsgänge liegt also nur in den verschiedenen Peripherien oder in ihren Umfängen, kann aber niemals durch eine fallende Progression von Ganzen zu Halben, von Halben zu Vierteln oder wohl gar zu Nullen veranschaulicht werden. Halbbildung ist der Zweck keiner einzigen Unterrichts- und Bildungsanstalt. Und gäbe es eine solche, welche einen so bedenklichen Zweck überhaupt verfolgte und wirklich erreichte, so müßte sie als ein gemeingefährliches Institut aus der Welt hinausgeschafft werden. Die Halbbildung steht daher in gar keinem ursachlichen Zusammenhange mit dem gesetzlichen Unterrichte und den zu Recht bestehenden Unterrichtsanstalten, sondern ist entweder ein verkümmertes, oder ein Schmarotzer-Gewächs; jenes in Folge abgebrochener oder verkehrter Ausbildung, dieses in Folge einer falschen Autodidaktie, immer aber und überall da zu Hause, wo eingelerntes oder selbsterlerntes Material nicht zur *Erkenntniß*, sondern zur Floskel wird, wo unfruchtbares oder unverdautes Wissen die Klarheit des Bewußtseins trübt, die Intensität der Vorstellungen hemmt, das Denken verwirrt und die Einsicht in den wirklichen Inhalt der Wissensstoffe verdunkelt oder unmöglich macht. Kurz: Halbbildung ist allemal da anzutreffen, wo Klarheit, Uebersichtlichkeit und Ueberzeugung von der Wahrheit der erkannten oder auch nicht erkannten Unterrichts- und Wissenschaftsstoffe fehlen.

Da nun aber, wie oben gezeigt worden ist, das Schullehrer-

ſeminar von einer wiſſenſchaftlichen Gediegenheit der von ihm zu vermittelnden Bildung nur inſofern redet, inwiefern es den drei wiſſenſchaftlichen Forderungen der Verſtändlichkeit, Ueberſichtlichkeit und Ueberzeugung von der Wahrheit und Richtigkeit der in ihm vorgetragenen und zu erkennenden Unterrichtsgegenſtände gerecht zu werden verſpricht: ſo kann die landläufige Phraſe der Halbbildung auch nicht auf das Seminar und ſeine Zöglinge angewendet werden, wenn nicht ein innrer Widerſpruch entſtehen ſoll.

Vielleicht genügt das Geſagte zum Erweis, daß die Ausbildung, welche das Seminar in intellektueller Hinſicht erſtrebt, eine wirklich berechtigte, eine klar erkannte und eine für den Beruf ſeiner Zöglinge ſachgemäße und zweckmäßige iſt. Ob freilich das Seminar ſeine Intentionen immer und allen Zöglingen gegenüber zu realiſiren vermag, das hängt von ſo unendlich verſchiedenen Umſtänden ab, daß es geradezu thöricht ſein würde, wenn daſſelbe verſuchen wollte, von ſeiner Seite aus zur kategoriſch beſtimmten Beantwortung dieſer Frage, — denn eine hypothetiſch unbeſtimmte nützt nichts, — verſchreiten wollte. Abgeſehen von der Bedenklichkeit jedes Selbſtzeugniſſes iſt eine ſolche Beantwortung obendrein überflüſſig. Denn das Seminar ſendet alljährlich viele Zöglinge hinaus in die Welt und darf dem Urtheile aller Einſichtigen mit dem Ausſpruche des Herrn vertrauen: „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen.“ Wenn wir aber ſo mit feſtem Gottvertrauen in die Zukunft blicken dürfen, ſo dürfen wir mit großer Befriedigung auch auf die Vergangenheit zurückſchauen. Wer iſt es denn geweſen, der in unſerm ſächſiſchen Vaterlande das Elementarvolksſchulweſen in die Höhe gehoben hat? Neben einer erleuchteten und wohlwollenden Regierung und loyalen Ständen ſind es außer den Schulbehörden vor Allem die ſächſiſchen Volksſchullehrer geweſen. Wer hat denn die zweckmäßigeren Schulbücher, die methodiſch geordneten Handbücher, die billigeren Landcharten und die brauchbareren Atlanten verfaßt? Sächſiſche Volksſchullehrer. Wer hat denn in mittleren und kleineren Städten, ja ſogar auf Dörfern, die ſubjektive Willkür, welche ehemals herrſchte, als jeder einzelne College in größeren Lehrercollegien jener Orte ganz auf eigne Fauſt nach Laune, Gutdünken und Lehrbuche, ohne ſich um Vor- und Nachmann zu kümmern, ſeine Klaſſe traktirte, gründlich ausgerottet? Sächſiſche Schuldirektoren mit Unterſtützung einſichtiger und berufsverſtändiger Collegen, welche ſich ihnen im Intereſſe der Sache

freiwillig untergeordnet und auch die alten Elemente des Zopfes und Schlendrians mit fortgerissen haben zu collegialer Verbindung und collegialer Wirksamkeit. Wer hat denn die erhöhten Ansprüche der neuern Zeit, in welcher Zeichnen, französische Sprache, Geometrie und Algebra, Deklamation und deutsche Stilistik, intensivere Betreibung der Realien, ein individualisirenderer Unterricht und eine straffere, aber mildere Disciplin verlangt werden, zum größten Theile befriedigt und die Verwirklichung dieser Ansprüche ermöglicht? Die sächsischen Schulmeister sind's gewesen. Wer hat denn die Sammelschulen, die Hauslehrerstellen, die Institute und so vieles Andre, was früher der Entwickelung einer öffentlichen und gesunden Volksschule im Wege stand, so gewaltig vermindert und überflüssig gemacht, wo nicht gar völlig beseitigt? Wer hat denn das große Interesse an der Schule erregt, wer die volleren und besuchteren Schulprüfungen herbeigeführt, wer die Lehrervereine, und in Sachsen namentlich die vier großen Vereine, welche die ganze Lehrerwelt des Landes umschlingen, gegründet und zu erhalten gewußt? Wer hat denn, um nur noch Eins zu erwähnen, die Schule in Sachsen zu einer Macht gemacht und ihre Stellung in eine Entwickelungsphase gebracht, in welcher bereits die Selbständigkeit, welche sie braucht und beanspruchen darf, gesichert ist, wenn auch diese Selbständigkeit in ihrer vernünftigen Entwickelung niemals den überschwenglichen Umfang einnehmen wird, welche gewisse pädagogische Vereine sich einbilden oder wohl gar verlangen? Das Alles haben sächsische Schulmeister, fast ohne Ausnahme auf sächsischen Seminaren gebildet, und mit ihnen alle diejenigen sächsischen Berufsgenossen gethan und geleistet, welche sich mit dem Lehrerstande aufrichtig und fördernd verbunden haben. Das Alles aber sind Thatsachen und wenn sie hier geltend gemacht werden, so darf der Verfasser dieses Aufsatzes wohl daran erinnern, daß es dem Lehrerseminare nicht gleichgiltig sein kann, ob die Volksschullehrer sich von ihm trennen oder nicht, oder richtiger: ob die Lehrer von den Seminaren künstlich und turbulent getrennt werden. Wenn aber gerade das hiesige Seminar das erste ist, welches wegen der fast gänzlichen Erneuerung seines Lehrercollegiums im J. 1865 in der ersten Sturmfluth des über die Lehrerseminare Sachsens geschleuderten Anathema völlig geschwiegen und sich sogar durch die Verhältnisse genöthigt gesehen hat, einen bodenlos confusen Aufsatz eines Proseminarhilfslehrers, welcher nach kaum 2monatlicher Thätigkeit von hier em-

lassen werden mußte, kurz darauf aber von Chemnitz aus gegen die Seminare von Annaberg und Plauen in der sächsischen Schulzeitung auftrat, unbeantwortet zu lassen: so wird es kaum Wunder nehmen, daß der Verfasser dieses Aufsatzes die sich darbietende Gelegenheit ergreift, um an seinem Theile zur Klärung auch der intellektuellen Aufgabe der Seminare beizutragen. Denn ohne Klarheit und Deutlichkeit keine Wahrheit, sagt schon Carteſius. Und da nun der Verfasser als alter Schulmeister weniger in Abstraktionen sich zu ergehen versteht, als in concreter Darstellung: so darf er wohl darauf rechnen, daß seine Ansicht über die Ausbildung der Seminarzöglinge die richtige ist und daß die eben angeführten Thatsachen auch den logischen Theoretiker wenigstens davon überzeugen können, daß es richtig ist, wenn er behauptet: die Seminarlehrer verstehen ihre Sache recht wohl und die älteren von ihnen namentlich haben diejenigen sächsischen Schullehrer ausgebildet, welche das vaterländische Schulwesen in die Höhe gebracht haben. Das aber spricht für diese schwer angegriffenen Männer mehr, als der auf der sächsischen Lehrerversammlung vorgelesene unvollständige Inductionsschluß, welcher etwa folgendermaßen lautet:

Untersatz: Wir haben von sämmtlichen sächsischen Seminaren einige deutsche Ausarbeitungsbücher durchgesehen. Dieselben waren schlecht. Die Aufgaben unzweckmäßig. Die Correcturen unvollständig. Die deutsche Literatur war nicht, oder zu wenig berücksichtigt. Die Hefte genügten nicht.

Obersatz: Anstalten, deren deutsche Ausarbeitungshefte nicht genügen, sind ungenügend und da die Anstalten von ihren Lehrern vertreten werden müssen, so sind diese Lehrer ungenügend. Ungenügende Lehrer aber sind solche, welche ihre Sache nicht verstehen.

Schlußsatz: Die sächsischen Seminarlehrer verstehen ihre Sache nicht.

Der Verfasser dieses Aufsatzes weiß es, daß ein solcher Schluß nicht wörtlich formulirt worden ist. Aber sachlich ist man zu diesem Schlußsatze gelangt. Ob derselbe ein partikulärer ist oder ein universeller, darauf kommt es hier nicht an. Ob er noch partikulärer gemacht werden kann, wenn man ihn nur auf die Leistungen der sächsischen Seminarlehrer in dem deutschen Sprachunterrichte beschränkt, ist eben so irrelevant. Denn er mag universell oder partikulär, oder selbst partikulär-partikulär sein, es handelt sich darum, ob er das Urtheil berechtigt, welches in Folge desselben

sich über die sächsischen Seminare namentlich bei denen festgesetzt hat, welche die alten Skartäken und die schlechten Seminarhefte geliefert haben, um sich vor einer Versammlung von circa 1500 Lehrern ihre Unwissenheit logisch beweisen zu lassen. Zu diesem Urtheile aber berechtigt jener Schluß nicht. Denn er ist ungiltig, und zwar deshalb, weil er auf einer Einseitigkeit und auf einer im höchsten Grade unvollständigen Induktion beruht und weil er, wenn er giltig wäre, nicht zu dem partikulären Schlusse gegen die Seminarlehrer führen würde, sondern zu einem ganz allgemeinen gegen alle sächsischen Lehrer, ja wahrscheinlich gegen alle Lehrer in ganz Europa. Denn einige schlechte Hefte sind überall aufzutreiben. Dann aber würde auch überall derselbe Schluß zu ziehen sein. Doch genug. Qui nimium probat, nihil probat. Wer aber die Seminarfrage etwa damit lösen will, daß er den Umfang des vorzutragenden Lehrstoffs vorzugsweise hervorhebt und die Aufnahme gewisser Lehrfächer in den Unterrichtsplan, die Ausscheidung andrer aus demselben für nöthig hält: dem ist zu antworten, daß mit dieser Frage sich manche Schwierigkeiten verbinden und ihre Lösung geradezu unmöglich gemacht wird, wenn mitten in die schwebenden Verhandlungen hinein immer neue, vermehrte und geradezu anmaßende Forderungen gestellt und immer neue Majoritäten aufgesungen und aufgeboten werden, welche zuletzt die ganze Frage so verwickeln müssen, daß sie sich gar nicht mehr entwirren, sondern nur noch durchhauen läßt. Wenn aber der Schwung einer ausgeworfenen Kugel gemeiniglich genügt, um dieselbe an das Ziel zu bringen und die etwaigen Stöße, Schläge und Püffe, welche man ihr unterwegs versetzt, selbst dann, wenn sie gut gemeint sind, ihr meistentheils eine falsche Richtung geben und daher regelmäßig verbeten werden; so wird wohl auch für die nächste Zukunft die gegenwärtige Wirksamkeit unsrer Seminare genügen, um zu einer immer größeren und intensiveren Volksbildung beizutragen. Vorwärts freilich müssen auch die Seminare, nur schnellen, festen und sicher'n Schrittes, nicht durch experimentirende Burzelbäume und unverständige Luftsprünge.

Die bedeutende Veränderung, welche ihnen bevorsteht, wird sicherlich zu ihrer Vervollkommnung ganz wesentlich beitragen, aber sie wird kaum den erwünschten Erfolg haben, wenn sie nicht vom sächsischen Lehrerstande unterstützt wird. Damit dies nicht mißverstanden werde, sei nur bemerkt, daß diese Unterstützung in wahrer

Collegialität, in gegenseitiger Berathung und in Conservirung der alten berühmten Strebsamkeit der Lehrer gesucht und daher sowohl in kleinern als größern Lehrervereinigungen, in Lehrercollegien, Lehrerconferenzen, pädagogischen Vereinen die immer vollständigere und gründlichere Ausbildung und Durchbildung der Lehrer gefördert und positiv unterstützt wird. Daß dies gar häufig geschieht, weiß der Verfasser so gut, wie jeder and're, denn er hat länger als 27 Jahre in einem nicht unbedeutenden Lehrer-Collegium gelebt und länger als 25 Jahr einer Lehrerconferenz angehört. Er weiß also und erkennt dankbar an, was junge Lehrer, wenn sie strebsam sind, dadurch gewinnen können. Aber er erwartet für die intellektuelle Ausbildung derselben keinen Vortheil, wenn die jüngern Lehrer ihre Seminarausbildung dazu mitbringen sollen, um auf dem Gebiete der Verneinung eine maßlose Opposition zu unterstützen, über die schwierigsten Fragen abzuurtheilen und ihre Bildungsanstalten zu verurtheilen oder wohl gar zu verrathen. Da nun das Seminar gegen solche, doch immerhin nur vereinzelt dastehende Erscheinungen keine andern Mittel hat, als die möglichst größte Gediegenheit der von ihm vermittelten Ausbildung seiner Zöglinge, so liegt es schon an sich in seinem Interesse, diese Ausbildung nach allen Kräften und allen Seiten hin zu unterstützen und zu fördern, aber es hat auch die Pflicht, denjenigen Anforderungen, welche seine Wirksamkeit illusorisch machen und das Seminar selbst aus der ihm angewiesenen Berufssphäre hinausdrängen könnten, offen und ehrlich die Spitze zu bieten und Angesichts des im Ganzen blühenden Zustandes des sächsischen Volksschulwesens auf die Gefahren hinzuweisen, welche aus einer endlosen subjectiven Verneinung seiner Wirksamkeit für diese selbst entstehen müssen. Und dies nicht nur wegen der intellektuellen Ausbildung, sondern auch wegen der Erziehung seiner Zöglinge.

4.

Das Seminar hat ja auch den Zweck, die Erziehung künftiger Volksschullehrer zu befördern. Erziehung ist gleichbedeutend mit sittlicher Ausbildung, Gefühlsveredelung, Willenskräftigung, Charakterbildung. Sie ist auf den Seminaren um so schwieriger, je mehr sich die Zöglinge in den letzten Jahren ihrer Seminarzeit der Grenze nähern, an welcher die Erziehung im menschlichen Sinne überhaupt aufhört und nur noch Berathung möglich ist, weil der

Unterschied zwischen Erzieher und Zögling nach und nach immer mehr verschwindet und mit der Mündigkeit des Zöglings meist ganz aufhört. Dazu kommt, daß der Seminarzögling unmittelbar nach Absolvirung seines Seminarcursus selbst als Erzieher auftreten soll. Diesen Uebergang soll das Seminar vermitteln, damit es nicht ganz unselbständige, unbeholfene oder wohl gar künstlich niedergedrückte Menschen in die Welt hinaussende, welche naturgemäß zunächst schlechte Disciplinarier und noch schlechtere Erzieher sind. Nun bietet zwar das Internat sehr große Vortheile, da es den Seminarlehrern die Controle über die Zöglinge erleichtert und in die ganze Haltung der letztern einen gewissen festen charakteristischen Zug bringt, aber ein wichtiger Faktor fehlt dem Seminar doch, und das ist der weibliche Einfluß, dessen Mangel schon Dinter seiner Zeit an seiner eignen Lehrererziehung beklagte. Der Verfasser dieses Aufsatzes sieht es daher nicht ungern, wenn den Seminarzöglingen der Eintritt in gebildete Familien der Stadt gestattet wird, weil dies ihrer sittlichen Ausbildung meist förderlich ist. Es kann aber auch schädlich sein. Und darum bleibt dem Seminar immer und immer wieder die Aufgabe, daß seine Lehrer die Erziehung der Zöglinge übernehmen müssen. Zur Erziehung aber gehören drei Faktoren: Auktorität, Liebe, Beispiel des Erziehers. Man kann vielleicht sagen: Diese drei Faktoren der Erziehung sind absolut nothwendig, aber auch ausreichend. Bei den Seminaren sind sie das letztere nicht. Hier muß mindestens noch ein bestimmter Takt hinzukommen, welcher wenigstens zwischen fast erzogenen und solchen Zöglingen, welche dem Kindesalter noch nahe stehen, zu unterscheiden weiß, — eine Lebens- und Menschenkenntniß, welche in den einzelnen Fällen das Unbedeutende vom Bedeutenden zu sondern versteht, eine Unparteilichkeit und Gerechtigkeit, eine Consequenz und Festigkeit und doch auch eine Geduld und Offenheit, welche wahrlich nicht jedem gegeben sind und doch genau genommen auch nirgends erlernt werden können. Aber wenn nun selbst die zwei ersten der absolut nothwendigen Faktoren für jede Erziehung, wenn die Auktorität der Seminarlehrer von außen immer und immer wieder angegriffen, wenn ihre Liebe zu ihren Zöglingen von außen immer und immer wieder verneint oder angezweifelt wird, wenn sie fast ein Vierteljahr ums andere lesen müssen: „Die Seminare genügen nicht," wenn sie sehen, daß von ihren Schülern solche kategorische Urtheile oder Verdächtigungen und Verurtheilungen eben-

falls geleſen und von denſelben ins Concrete überſetzt und auf die Seminarlehrer bezogen werden, wenn ſie ſich ſagen müſſen, daß auch der erzieheriſche Einfluß des Beiſpiels da wankend werden muß, wo die Auktorität ſo ſtarken Angriffen fort und fort ausgeſetzt und die Liebe ſo zweifelerregenden Bedenken preisgegeben wird: da möchten ſie vielleicht ängſtlich werden und mindeſtens an der Löſung ihrer erzieheriſchen Aufgabe verzweifeln. Aber trotzdem, daß nun zwei Jahre ins Land gegangen ſind, ſeitdem die Seminare die harte Probe haben beſtehen müſſen, junge Leute zu erziehen, an denen von außen her gewaltige und gewaltſame, wenn auch, wie gern zugegeben wird, unbeabſichtigte Verſuche gemacht worden ſind, die Disciplin der Seminare zu untergraben; trotzdem, daß dieſe Verſuche ihren Einfluß hätten geltend machen müſſen, wenn die ſo laut und ſo bombaſtiſch ausgeſprochenen Klagen über die Seminare materiell begründet geweſen wären: ſo iſt doch von einer derartigen Folge bei uns hier kaum eine Spur wahrzunehmen geweſen. Warum aber iſt denn die Folge, und zwar die unausbleibliche Folge ausgeblieben? Wegen unſers Taktes? wegen unſ'rer Strenge? wegen unſ'rer Conſequenz? Nein, deswegen nicht. Sie iſt einfach ausgeblieben, weil der Grund der ganzen Klage ein erſchlichener, weil die ganze Klage über die Seminare eine unbegründete war. Von einem ganz einſeitigen Standpunkte aus erhoben, durch eine völlig unvollſtändige Induktion erwieſen, durch eine bloße Cheirotonie (Handaufhebung, Majoritätsbeſchluß) unterſtützt, von der Dialektik eines rückſichtsloſen Polemikers getragen, von der Fluktuation eines negirenden Zeitgeiſtes begünſtigt, konnte ſie wohl, wie jedes Sophisma, ein großes Spektakel in der pädagogiſchen Welt erregen und ihre Schwingungen noch ein Weilchen fortſetzen, ja ſogar zu einer Hauptreviſion ſämmtlicher ſächſ. Seminare den Anſtoß und **inſofern indirekt** ſelbſt zu Verbeſſerungen und Erneuerungen Veranlaſſnng geben: aber ſie konnte nimmermehr an den Orten einen praktiſchen Einfluß ausüben, an denen ſie denſelben und zwar in ſehr bedenklichem Sinne hätte ausüben müſſen, wenn ihr nicht das nothwendige Merkmal gefehlt hätte, welches ihr den praktiſchen, wenn auch nicht beabſichtigten Erfolg unter den Seminarzöglingen ganz gewiß geſichert haben würde, nämlich die inn're Wahrheit. Wie ſagt aber die Logik? Nothwendige Folgen eines Grundes müſſen allemal eintreten, wenn der Grund wirklich vorhanden iſt. Treten ſie nicht ein, dann

kann entweder der Grund gar nicht vorhanden, oder muß ein angeblicher, erschlichener gewesen sein. So ist demnach die ganze Klage über die Seminare oder die objektive Seminarnoth eine schöne Seifenblase gewesen, welche an der Spitze der Wirklichkeit zerplatzt ist und der Grund davon, daß so viele urtheilsfähige Leute diese Seifenblase für einen Luftballon gehalten haben, liegt lediglich darin, daß man Stellung und Zweck der Volksschullehrerseminare absichtlich oder unabsichtlich verkannt und sie von einem ganz falschen Standpunkte aus beurtheilt hat, von welchem aus sie gar nicht beurtheilt werden durften. Denn man hat die Schullehrerseminare als Akademien betrachtet, welche ihr besonderes Augenmerk auf die Ausbildung des deutschen Sprachunterrichts und auf die Einführung in die Nationalliteratur lenken sollen. Das aber sind sie nicht und so sehr sie den deutschen Sprachunterricht pflegen wollen und so aufrichtig sie den hohen Werth der Nationalliteratur würdigen, so können sie doch nimmermehr zugeben, daß sie oder vielmehr ihre Lehrer gerecht beurtheilt worden sind, wenn man ihnen die Untauglichkeit Einzelner oder Mehrerer oder selbst Vieler ihrer Zöglinge für specielle Fächer zum Verbrechen angerechnet hat, für welche sie dieselben weder speciell, noch bis zu dem willkürlich aufgestellten Niveau auszubilden hatten.

Wenn aber dies in Zukunft von ihnen verlangt wird und wenn eine immer größere Einsicht in das sprachliche Gebiet ihnen zur Aufgabe gemacht wird, so warte man doch ihre Leistungen erst ab, muthe ihnen aber nicht zu, daß sie ein sophistisches Hysteron proteron für ein giltiges Verurtheilungsedikt ansehen sollen. Wenn aber solche sophistische Fallacien naturgemäß für die Erziehung nachtheilig einwirken müssen, so gestehe man doch lieber die unterlaufenen Täuschungen ein, als daß man in ewiger Negation jeden einzelnen Seminarlehrer, welcher sich gegen die areopagitische Verurtheilung wehrt, mit phrasenhafter Unanständigkeit in den Tartarus werfen zu dürfen sich anmaßt. Man wird sicher auf Seite der Seminarlehrer auf keinen hartnäckigen Widerstand stoßen, wenn man sie auf Mängel ihres Unterrichts und ihrer Erziehung Stirn gegen Stirn aufmerksam macht und namentlich giebt es doch gerade in unsern Kreisen selbst genug Leute, welche, wie jeder gewissenhafte Lehrer, die möglichst gediegene Ausbildung und die größtmögliche sittliche Erziehung ihrer Schüler und Zöglinge von ganzer Seele wünschen und derselben ihre ganze Kraft, ja ihr ganzes Leben weihen.

Wenn aber einer von uns dem kühnen Angreifer antwortet, daß ein Seminarlehrer, wenn er den ganzen Tag gearbeitet, doch auch einige Stunden zum Schlafe bedarf: so ist es doch wahrlich gelind ausgedrückt eine Unanständigkeit sonder Gleichen, wenn dieses Wort zum Refrain der Entgegnung gemacht und mit einem unschicklichen Theatercoup in einer Weise angewendet wird, welche dem unbetheiligten Leser um so widerlicher werden muß, je mehr er wahrnimmt, daß der solchem Verhalten werdende Beifall wahrlich noch wenig Garantie bietet, daß die Beifallsspender aufrichtige Verehrer der deutschen ästhetischen Nationalliteratur seien und werden. Und wenn nun derartige Erscheinungen das Seminar nöthigen, sich die Frage vorzulegen, welchen Einfluß denn wohl die fort und fort betriebene Hervorhebung der Seminarnoth, nicht etwa unter 4 Augen oder unter zweier und dreier Zeugen Gegenwart, sondern immer Angesichts der ganzen sächsischen Lehrerwelt und möglichst laut vor sämmtlichen Seminarzöglingen, auf die sittliche Ausbildung seiner Zöglinge, auf ihre Erziehung ausüben müsse: so dürfen sie wohl die giltige Schlußfolgerung ziehen, daß ein fortgesetztes offensives und feindliches Vorgehen gegen die Seminare zuletzt doch auch in denselben selbst Verwirrung und Lockerung der Disciplin anrichten müsse. Und wenn auch der Verfasser dies persönlich weder für sich, noch für sein Lehrercollegium, noch für seine Zöglinge fürchtet, wer steht ihm denn dafür, ob nicht einmal ein Lehrer an ein Seminar kommt, welcher auf Seite jener Fanatiker der Literatur steht und die Erziehung der Seminarzöglinge in der einseitigen Erlernung gothischer Paradigmen, alt- und mittelhochdeutscher Formen sucht, dabei aber für das Hauptrequisit eines Schullehrerseminars, für die praktische und elementare schulmännische Wirksamkeit gar keine Garantieen bietet? Man sage nicht, das dürfe nicht geschehn. Es muß wohl zuletzt dahin kommen, wenn man einseitig immer nur ein Postulat hervorhebt und anstatt für die Vervollkommnung der Elementarvolksschullehrerbildung zu wirken und dieselbe zu fördern, wo möglich alle Stadtverordneten-Collegien und Ständemitglieder schon von vorn herein in die Aktion hereinzieht und damit auf die Collatoren der Seminarlehrerstellen eine Pression auszuüben sucht. Denn so gewiß es ist, daß eine solche Pression nicht zur Wahl von geradezu unwissenden Lehrern für die Seminare führen würde, so gewiß ist es doch auch auf der andern Seite, daß man nicht geradezu fehl geht, wenn man annimmt, die Colla-

zutragen, die gegenseitige Resignationsgabe auf einzelne Wünsche und Bestrebungen und die willige Anerkennung aller zur Lehrerbildung nothwendigen und gesetzlich bestimmten Unterrichts- und Uebungsfächer. Wer aber in ein Seminarlehrer-Collegium eintreten will und nicht einmal erkannt hat noch erkennen will, daß er Volksschullehrer bilden soll, der mag draußen bleiben. Drinnen würde er nur Wirrwarr anrichten. Denn er würde mindestens die erzieherischen Zwecke des Seminars beeinträchtigen, weil er die Einheit des Collegiums zerstören würde. Wenn aber die Einheit des Lehrercollegiums eine unerläßliche Bedingung zur erzieherischen Wirksamkeit des Seminars ist, so ist sie immer nur erst eine Bedingung, noch lange keine Bürgschaft für das Gelingen. Daher muß zu der Einheit des Lehrer-Collegiums auch dessen Unparteilichkeit und Gerechtigkeit kommen. Wenn schon die Kinder der Volksschule, welche naturgemäß sich sehr bald zu ihren Lehrern hinneigen, sofort mit einer gewissen Bitterkeit erfüllt werden, wenn sie gewahr werden, daß andre Kinder ihnen vorgezogen werden, der Lehrer also unparteiisch und ungerecht ist: wie viel mehr werden Jünglinge von Gift und Galle erfüllt werden, wenn sie an ihren Lehrern Parteilichkeit und Ungerechtigkeit gewahr werden! Und wenn nun gar in einem Lehrer-Collegium an einem Seminar solch parteiisches und ungerechtes Verfahren von verschiedenen Collegen an verschiedenen Zöglingen ausgeübt wird, wenn der eine die lebhaften und harmlosen begünstigt, welche der andere tyrannisirt oder umgekehrt, wenn die begabteren von dem einen Lehrer vernachlässigt und vom andern vorzugsweise berücksichtigt werden, wenn die schwächeren sehn, daß man ihnen von gewissen Seiten her förmlich nachstellt, während man von andern Seiten dasselbe gerade an den befähigteren thut u. s. w. u. s. w., wenn mit einem Worte Parteilichkeit und Ungerechtigkeit den Boden der Erziehung steril macht und das Material derselben verbittert und vergiftet, wo soll da ein erzieherischer Einfluß des Seminars sichtbar werden? Doch es bedarf keiner weitern Ausführungen. Aber die Erziehung des Seminars muß auch vor Allem individualisiren. Wenn man die Kinder sieht, welche in das Proseminar eintreten und die Jünglinge mit ihnen vergleicht, welche aus dem Seminare austreten, wenn man die vielen Zöglinge nach ihrer unendlichen Verschiedenheit betrachtet, welche durch Erziehung und Geburt, durch Anlagen und Naturell, durch Umgang und Gewöhnung und durch unzählige

andere Faktoren entstanden sind, da wird einem das Herz manchmal recht schwer, wenn man sich der Verantwortung bewußt wird, welche aus einer doch so leicht möglichen falschen Behandlung Einzelner dem Seminar, d. h. jedem einzelnen Lehrer desselben erwachsen kann. Und wenn man überlegt, wie ein leichtsinniger Zögling auf die richtige Bahn gebracht, wie ein arbeitsscheuer wirksam angeregt, ein schwach begabter gefördert, ein verirrter gerettet, ein gefallener aufgerichtet oder auch excludirt werden soll, wenn man hinzunimmt, daß fast in jedem einzelnen Falle ein andres Verfahren eingeschlagen, daß Charakter, Temperament, Alter, Vermögen berücksichtigt sein will und daß das Seminar auch darauf sehen soll, daß nicht etwa unverbesserliche und verdorbene Menschen hinausgehen in die Welt und Aergerniß geben: dann wird dem Seminarlehrer wohl auch bange und beklommen um's Herz und er fragt sich, ob nicht zuletzt doch die Männer Recht haben, welche ihm sammt seinen Genossen immer und immer wieder zurufen: „Die Seminare genügen nicht." Und wenn wir uns nun sagen wollten: Für diejenigen unsrer Zöglinge, welche nur schwach begabt, nur langsam vorgeschritten, nur nothdürftig ausgebildet sind, wird die Strebsamkeit der sächsischen Lehrer, das rege Conferenzleben, der nothwendige und innre Zusammenhang der Berufsgenossen, der wissenschaftliche und praktische Sinn der pädagogischen Vereine das etwa Mangelnde ersetzen, etwaige Schwächen mildern und durch weisen Rath und anregendes Beispiel auch aus diesen nur gerade genügenden Zöglingen immer noch gute Schulmeister machen: o so wissen wir recht wohl, daß das auch heute noch von gar vielen Seiten geschieht, erkennen dankbar und aufrichtig solche Treue im Lehrerberufe an und betrachten jede Conferenz, jeden Schuldirektor, jeden pädagogischen Verein, jeden einzelnen Schullehrer, jeden Pfarrer und jedes Gemeindeglied, wer nur das Werk der intellektuellen und sittlichen Ausbildung unsrer Zöglinge fördert oder vollendet, als unsern Freund und freuen uns aufrichtig, daß es noch so viele wackere Männer in und außer unserm Stande giebt, wenn wir auch nicht jedem einzeln die Hand drücken können. Aber wenn gewisse pädagogische Vereine uns immer und immer wieder zurufen: „Das thun wir nicht. Wir haben für die Zukunft zu sorgen. Fort mit Euch! Fort mit den Lokalschulinspektoren! Fort mit dem altmodischen Schulgesetz! Fort mit dem Lutherischen Katechismus! Fort mit der Seminarordnung! Wir sind

nicht dazu geboren, eure untauglichen Produkte zu verbessern. Wir haben höhere Ziele. Wir wollen über euch richten, wollen eure Correkturen ansehen, eure Lehrmethoden verbessern, eure Unfähigkeit erweisen, euch bei Regierung und Ständen denunciren, vor Gott und aller Welt blamiren, unsre angesammelten Notizen auf großen Massenversammlungen vorlesen, durch Majoritätsbeschlüsse unsre Anathemas über die Seminare constatiren lassen u. s. w." — dann mögen diese Herren es wenigstens nicht übel nehmen, wenn wir sie nicht als Berufsgenossen und Mithelfer am Berufe der Lehrerbildung betrachten können, weil sie es nicht sind und nimmer werden können. Dem Verfasser fällt bei Niederschrift dieser Zeilen unwillkürlich jener alte Bürstenbinder ein, welcher im Jahre 1830 die sämmtlichen Gensd'armen abgeschafft wissen wollte, weil ihn einer derselben wegen ungesetzlicher Sonntagsarbeit denuncirt hatte. Der gute Bürstenbinder ist todt, die Gensd'armen existiren noch. Doch kehren wir zur sittlichen, zur erzieherischen Aufgabe der Seminare zurück. Es gehört zur Lösung derselben auch ein feiner Takt, welcher von jeder Selbsterhebung eben so fern bleibt, als von erniedrigender Wegwerfung, welcher vor Kleinigkeitskrämerei bewahrt und doch die Treue im Kleinen fordert und pflegt, welcher die Bestrebungen und Wünsche der Zöglinge in Schranken hält und doch die Individualitäten berücksichtigt und schont, welcher die Zöglinge frisch, munter und lebensfroh erhält und doch ihren Ausschreitungen wehrt, welcher der Lüge vorbeugt, nicht aber durch kleinliche und ewige Untersuchungen sie herausfordert oder den Zögling in dieselbe hineintreibt u. s. w. u. s. w.

Es gehört ferner zur Lösung der erzieherischen Aufgabe am Seminar eine fortwährende Selbstbeobachtung, eine immerwährende Selbstzucht und Selbsterneuerung, weil nur der Selbsterzogene erziehen, nur der wirklich Mündige Andre zur Mündigkeit führen kann. Es gehört dazu ferner eine eiserne Consequenz, welche dennoch von aller Schroffheit sich entfernt hält. Es gehört dazu eine fortwährende Selbstbeherrschung, welche jede spitzige, verletzende und beleidigende Bemerkung, weil sie verbittert, nicht aber erzieht, zurückweist, wie sehr sie sich auch der Reproduktion aufdrängen mag. Es gehört dazu eine psychologische Erkenntniß, welche einsieht, daß in den Jahren, in welchen die eigentlichen Seminarzöglinge stehn, die Phantasie vorherrschend ist, welche gepflegt, beschäftigt und von der Vernunft und Religion geleitet sein will, wenn sie nicht in

eine wilde, zügellose Kraft ausarten soll, welche in unnatürlichen und lasterhaften Begierden, in niedrigen Lüsten und Leidenschaften Ersatz sucht, die confusesten und traumartigsten Ideenassociationen in der Seele fixirt und auf solche Weise Gesundheit, Kraft, Charakter, Gemüth und Verstand gleichmäßig zerstört.

Zu diesen Postulaten, welche der erzieherische Zweck der Seminare an alle Seminarlehrer stellt, kommen noch mehrere andre, welche von größerer oder geringerer Wichtigkeit sind. Der Verfasser kann sie aber hier übergehen, weil er sich wohl in Uebereinstimmung mit allen sachverständigen Männern zu wissen hoffen darf, wenn er annimmt, daß schon die aufgestellten Postulate so schwere und so große sind, daß sie sich nur selten in einer einzigen Persönlichkeit in ebenmäßiger Harmonie vorfinden und zu einer vollkommenen Einheit concentriren. Dies soll jedoch nicht denjenigen oberflächlichen Pädagogen gegenüber gesagt sein, welche an sich, und nur an sich und ihre Vollkommenheit glauben — denn solche, welche die eigene Perfektibilität durch den Anspruch auf eigne Vollkommenheit leugnen, haben keinen Erzieherberuf —, sondern lediglich den sachverständigen, wohlmeinenden und erfahrenen Erziehern gegenüber. Da nun aber die aufgestellten Forderungen von Allen auf gleiche Weise zu erfüllen sind, so möge nur noch ein Postulat, welches genau genommen das Correktiv aller Unvollkommenheiten und Unebenheiten, wie im Leben, so in der Erziehung ist, hier genannt werden. Es gehört nämlich zur Erziehung überhaupt und zur Seminarerziehung ganz insbesondere noch

ein kindlich frommes Gemüth und ein gläubiges Herz, welches noch eine höhere Hilfe, als die pädagogischen Zuchtmittel kennt und sucht. Das bedarf für christliche Erzieher keiner Erläuterung, das ist pädagogisches Axiom. Wenn aber dem gegenüber geltend gemacht werden sollte, daß große Pädagogen und anerkannte Erzieher auf dieses letzte Axiom wenig Accent gelegt, es wohl übergangen oder gar seinen erzieherischen Einfluß geleugnet hätten, so kann der scheinbare Widerstreit leicht gelöst werden. Er wird zwar nicht gelöst durch das triviale Auskunftsmittel, welches das Causalverhältniß in ein Concessivverhältniß verwandelt und sagt: Jene Männer haben in der Erziehung Vieles geleistet, nicht **weil**, sondern **obschon** sie den Einfluß eines religiösen Herzens leugneten. Das hieße der Irreligiosität zu viel Ehre angethan und zugleich der Wahrheit ins Gesicht geschlagen. Nein, sprechen wir es nur

unbefangen aus: Alles, was anerkannte Erzieher in der Erziehung geleiſtet, das haben ſie, ſo weit es auf ihre Rechnung kommt, meiſt und zum allergrößten Theile durch religiöſen Einfluß vermocht. Inwiefern aber die nicht religiös geſinnten? Inſofern ihr Herz beſſer war, als ihr Mund. Das löſt das ganze Geheimniß.

Wenn nun aber das Seminar durch eine derartige Zucht ſeine erzieheriſche Aufgabe zu löſen ſucht und ihm dieſelbe doch in einzelnen Fällen nicht gelingt? Iſt man auch dann noch nicht berechtigt, wenigſtens die Unfähigkeit des Seminars, d. h. der Seminarlehrer zu Erziehern, oder die Unzweckmäßigkeit ſeiner Organiſation, die Verwerflichkeit des Internats oder den ſchädlichen Einfluß der Morgen- und Abendandachten oder ſonſt eine andre, nun gerade jetzt beſtehende Einrichtung als den unwiderlegbaren Grund zur Aufſtellung eines kategoriſchen Endurtheiles zu benutzen, welches lauten würde: Die Seminarlehrer taugen nicht zu Erziehern? Der Verfaſſer antwortet: Man iſt auch dann noch nicht berechtigt dazu und zwar aus einem ganz und wirklich unwiderlegbaren Grunde. Man müßte nämlich zum Erweis eines ſolchen Schlußſatzes abermals einen induktiven Beweis conſtruiren und zwar abermals einen unvollſtändigen und man würde, wenn man abermals ſo ſchließen wollte, wie 1864, nothwendig zu einem Schlußſatze gelangen, welchen auch nur anzudeuten die Feder ſich ſträubt. — Doch was einmal gelungen, gelingt nicht immer zum zweiten Male. Aber wenn es auch zum dritten und vierten Male gelingen ſollte, es würde doch auch zum zweiten, dritten und vierten Male ungiltig ſein und bleiben, weil ſelbſt ein vieltauſendſtimmig angenommener Satz keine innre Wahrheit und folglich auch keine Lebensfähigkeit haben kann, wenn er den logiſchen Geſetzen des richtigen Denkens widerſpricht. Höchſtens könnte ein ſolcher Satz beweiſen, daß wir in einer Periode leben, in welcher die Sophiſterei mit ihrem zerſetzenden Erfolg ähnliche Geſchäfte macht, wie in Athen kurz vor Sokrates Tode zur Zeit des peloponneſiſchen Kriegs. Den letztern haben wir überlebt, wir werden alſo wohl die ihn begleitenden Erſcheinungen auch zu ertragen vermögen.

Wenn aber unſre Seminarerziehung gedeihen ſoll, ſo laſſe man uns wenigſtens die abſolut nothwendigen Bedingungen: Auktorität, Liebe und Beiſpiel, oder wenn man dieſe Forderung zu hoch und überſpannt finden ſollte, wir begnügen uns ſchon

mit Integrität der erſteren, für die beiden andern wollen wir, ſo viel an uns iſt, gern ſelbſt ſorgen.

5.

Das Seminar hat endlich noch die Aufgabe, die praktiſche Vorbildung künftiger Volksſchullehrer zu übernehmen. Dieſe Aufgabe iſt ſo anerkannt und unerläßlich, auch nur durch die Seminarlehrer zu löſen, daß ſogar diejenigen, welche ſich unaufgefordert und freiwillig erboten haben, den armen, hart bedrängten Seminaren in Beziehung auf theoretiſchen Unterricht und praktiſche Erziehung ihrer Zöglinge unter die Arme zu greifen, ſich nicht dazu erboten haben, auch die Anweiſung in der eigentlichen Schulmeiſterei übernehmen zu wollen. Und in der That man muß dem Angebote das Zugeſtändniß machen, daß es human und klug zugleich ſei. Human, weil es in dem ganzen rein negirenden Zerſetzungsprozeß, in welchen die Seminarfrage hineingeworfen und verwirrt worden iſt, das einzige poſitive Moment iſt, welches wenigſtens von einer gewiſſen Erbarmungswilligkeit Zeugniß gibt; klug, weil es für die Anbietenden blos den Löwenantheil verlangt, und dem Seminare das Zermalmen der Knochen überläßt. Doch es iſt nicht Abſicht ſatyriſch zu ſchreiben, wenn es auch ſchwierig iſt, es nicht zu thun. Das Seminar kann, wie ſchon oben geſagt, keinen Gebrauch von dem Angebote machen. Man frage ſich nur einmal ernſtlich, ob eine Theilung der theoretiſchen Mittheilung und der praktiſchen Anleitung im vorliegenden Falle auch nur einen einzigen weſentlichen Vortheil gewährt. Doch es ſei für jetzt hiermit genug. Die Theilung iſt unausführbar. Die praktiſche Vorbildung für den Volksſchullehrerberuf wird dem Seminare allſeitig eingeräumt und zugeſtanden. Aber auch hier befindet ſich der Verfaſſer, wenn er ſich nicht ganz täuſcht, abermals in Oppoſition mit den Stimmführern der entgegengeſetzten Partei. Denn ſo ſehr dankbar auch von ihm anerkannt wird, daß man das Seminar wenigſtens noch nicht ganz aus der Welt hinausſchaffen will, daß man ihm doch noch Eine Aufgabe zur Löſung ſtellen oder belaſſen zu können glaubt, daß man alſo doch noch eine gute Seite an ihm zu finden ſcheint, welche zugleich eine gewiſſe Garantie für ſeine ſchwer angefochtene Exiſtenz bieten dürfte, ſo muß gerade hier der Verfaſſer geſtehen: Man traut dem Seminare mehr zu, als es leiſtet. Es kann nur die praktiſche Vorbildung künftiger Schulmeiſter über-

nehmen, die vollständige praktische Ausbildung leistet es nicht, wird es nie leisten. Es ist bereits oben unter 3 gesagt, daß zur vollständigen Durchbildung in der praktischen Schulmeisterei ein ganzes volles Lehrerleben gehört, ja daß auch ein solches dazu noch nicht ausreichend sei. Denn es gehört zur praktischen schulmännischen Durchbildung auch eine selbständige Thätigkeit, eine eigne Schule oder Klasse, eine feste Stellung, eine nur in regelmäßiger Berufsthätigkeit zu gewinnende und in der freien und ungehemmten Aussprache mit befreundeten und erfahrenen Berufsgenossen zu läuternde Erfahrung, ein erst im Amte aus Erfolg und Mißerfolg wahrhaft zu gewinnendes Interesse an der Erziehung, ein nur im Leben und auch hier oft erst im eignen Familienleben zu erlangendes sich'res Urtheil über die kindliche Natur und über die Kinder, über ihre Beschränktheit und Entwickelung, ihre Anhänglichkeit und Zutraulichkeit, über ihren Eigensinn und ihre Ungezogenheit, ihren Frohsinn und ihre Empfindlichkeit, ihre Zerstreuung und Zerfahrenheit, ihre Veränderlichkeit und Unbeholfenheit, wie über tausend andre Dinge, welche die wissenschaftliche Pädagogik oder die Theorie nur wenig berücksichtigt und auch weder vollständig berücksichtigen kann noch zu berücksichtigen braucht. Sie macht ihre Eintheilungen nach Vollsinnigen und Nichtvollsinnigen u. s. w. und überläßt es mit vollem Recht den praktischen Elementarvolksschullehrern, weitere Eintheilungen und Untereintheilungen zu machen. Und in der That, je treuer und praktischer der Lehrer ist, um so mehr studirt er jedes einzelne Kind nach Leib und Seele und behandelt es seiner Individualität gemäß. Diese Behandlungsweise aber, das ist der erziehende Unterricht. Denn nur in der Individualisirung liegt die bis jetzt sichere Bürgschaft für das Gelingen der Erziehung auch in der Volksschule. Um aber dazu befähigt zu werden, hat jeder Elementarvolksschullehrer noch ein Studium durchzumachen, von welchem sich mancher theoretische Pädagog kaum etwas träumen läßt. Der Verfasser steht in keiner Opposition mit denjenigen Schulmännern, welche im Unterrichte das Hauptmittel für die Erziehung suchen, welches der Schule als solcher gegeben ist, und erkennt deshalb auch keinen Unterricht an, welcher nicht erziehend wirkt. Aber während die theoretische und gelehrte Pädagogik nach Mitteln sucht, um den Unterricht immer mehr wirksam und wahrhaft erzieherisch zu machen, kann er doch auch nicht anders, er muß es aussprechen: Wir nehmen dankbar jedes Produkt des rich-

tigen Denkens an, welches von Seite der Theorie den Erfolg unsrer Wirksamkeit fördert und sichert, aber als Seminarlehrer müssen wir unsre Zöglinge auch anhalten und anweisen, selbst zu beobachten, die Kinder zu begreifen, ihren Entwicklungsgang zu verfolgen, ihre Gemüthsart zu erkennen u. s. w. Sonst suchen uns're Leute einmal die Elemente ihrer Fortbildung und Durchbildung im Monde, welche auf der Erde liegen, die Kenntnisse in Büchern, welche sie nur aus den Augen ihrer Schüler herauslesen können. An einem kleinen Stadt- oder Dorfjungen lernen manche Lehrer mehr, als aus einer ganz neuen Logik oder Psychologie. Die praktische Psychologie läßt sich am besten an Kindern erlernen, vorausgesetzt, daß der Lehrer das Zeug dazu hat, also auch vom Wesen, Entwickelungsgange und von der Beschaffenheit u. s. w. der Seele die nothwendigen Elemente der Psychologie inne hat. In mancher Schulstube, in mancher Schulstunde liegt mehr pädagogisches und praktisches Material verborgen, als der gelehrte, aber unpraktische Fortschrittsmann auch nur ahnt. Wenn er aber gar in neuen Gesetzesparagraphen und möglichst aller 3 Jahre erscheinenden Novellen zum Schulgesetz, in unaufhörlichem Organisationswechsel, in einer unruhigen Hast und einem ewigen Jagen nach Neuerungen und Veränderungen die fördernden und allein fördernden Momente zum Gedeihen der praktischen Volksschullehrerwirksamkeit sucht und die ihm unmittelbar naheliegenden, in der praktischen Berufsthätigkeit immer wiederkehrenden, in einem fleißigen und eifrigen Studium wahrer Wissenschaft, nicht blos ephemerer Tagesliteratur fortzusetzenden Förderungsmittel seiner immer größern Aus- und Durchbildung ganz übersieht oder für unnöthig hält: dann mag er sich nicht wundern, wenn er auch nur in einem Decennium einmal einen Fortschritt in der praktischen Schulmeisterei gewahr wird oder wenn selbst einmal ein volles Decennium ohne einen solchen an ihm vorüberrauscht. Wenn aber zur Unterstützung von Verwerfungsurtheilen über die Seminare vollends gar erzählt worden ist, daß ein Seminarlehrer seinen Zöglingen ein deutsches Werkchen diktirt habe, welches in jeder Buchhandlung für 3 Ngr. gedruckt zu haben sei: so hat es den Verfasser in der That Wunder genommen, daß er wenigstens bis zum heutigen Tage das Werkchen nicht hat erfahren können. Die Diskretion, welche in dieser Angelegenheit beobachtet worden ist, so daß sogar in einem heißen Kampfe das betreffende Werk nicht aus seiner Verborgenheit hat gelangen wollen,

erregt in dem Verfaſſer beinahe den Verdacht, daß das Werkchen entweder gar nicht vorhanden, oder ein ſolches iſt, welches der Herausgeber *vor* der Herausgabe ſeinen Schülern als Compendium gegeben, vielleicht auch nach Sitte der frühern Zeit diktirt hat. Wäre aber das wirklich der Fall, ſo wäre ja die ganze Geſchichte eine ähnliche, wie die im J. 1848, in welchem ein Volksmann jener Zeit über die Aufhebung des Penſionsweſens ſprach und, um die Sache recht anſchaulich zu machen, erzählte, daß ein Vorreiter exiſtire, welcher 1500 Thaler Penſion bezöge. Als ihm darauf eine faſt berauſchte Menge ihre Dankbarkeit durch ſtürmiſchen Applaus zu erkennen gab, ſetzte er noch ſehr gewichtig hinzu, daß beſagter Vorreiter in ſeinem Leben überhaupt nur *einmal* vorgeritten, dann aber ſofort in Penſion getreten ſei. Je draſtiſcher ſolche Geſchichten wirken, um ſo vorſichtiger wollen ſie aufgenommen ſein. Denn es ſind nun bereits 18 Jahre vergangen. Der beſagte Vorreiter hat ſich aber bis zum heutigen Tage eben ſo wenig vorgefunden, wie das betreffende Dreineugroſchenheft. Der Verfaſſer hätte aus dieſer wahren Begebenheit vielleicht den Schluß gezogen, daß jener Vorreiter ein Seminarlehrer geweſen ſein müſſe und daß derſelbe wahrſcheinlicher Weiſe der Diktant des betreffenden Dreineugroſchenſchriftchens geweſen ſei: wenn er es hätte über ſich gewinnen können, ſeine Beweiſe auf eine ebenſo unvollſtändige Analogie zu gründen, wie der Areopag von 1864 ſein Verdammungsedikt gegen die Seminare auf eine unvollſtändige Induktion gegründet hat. Ja, wenn man vom Monde aus die Erde betrachten wollte, ſo könnten wohl auch bei dem ſchärfſten Fernrohre die Seminargebäude in nichts verſchwinden, und ebenſo kann es dahin kommen, daß wir die Schulkinder gar nicht mehr für Kinder anſehen, wenn wir unſre pädagogiſchen Studien immer weiter von den Schulſtuben der Elementarvolksſchule wegrücken und uns ſo tief in idealiſtiſche Phantaſien oder philoſophiſche Spekulationen verwickeln, daß es faſt noch als ein Glück zu betrachten iſt, wenn die ungezogenen Jungens mitunter einmal den Ofen einreißen und durch den Rauch und Qualm, welchen der letztere verbreitet, dem Schulmeiſter, welcher in Gefahr iſt, über allen logiſchen Abſtraktionen oder idealen Träumereien das Sehen und Hören zu verlernen, wenigſtens noch das neutralſte Sinnesorgan, die Naſe, in eine wirkſame Erregung verſetzen, damit er von der wirklichen und leibhaften Exiſtenz ſeiner

Schüler als Kinder wieder eine Vorstellung bekommt. Denn mit bloßen Begriffsabstraktionen kann er nur wenig ausrichten. Darum ist es in unserer Zeit geradezu nothwendig, daran zu erinnern, daß die Kinder als solche heute noch ebenso beschränkt, ebenso bildungsbedürftig, ebenso hilflos und nur vielleicht weniger lebensfähig und mehr unterstützungsbedürftig geboren werden, als seiner Zeit Kain und Abel, Sem, Ham und Japhet ꝛc. Auch die Kleinkinderschulen und die Kindergärten heben die Gesetze der Natur nicht auf und wenn sie es wollten, wären sie ungesund. Und so gelangt denn das bildungsbedürftige Kind mit seinem 6. Jahre in der Regel als ein bildungsfähiges zu uns, in unsre Schule und der Kreis der in den ersten sechs Jahren gewonnenen Vorstellungen reicht gerade hin, daß der Lehrer in denselben einsetzen und sein schwieriges, aber schönes Werk beginnen kann. Sein Ziel ist ihm im Schulgesetze klar und deutlich vorgezeichnet. Es kann vielleicht dasselbe noch höher gesteckt werden und in der That haben einzelne Städte und Gemeinden namentlich durch unsre Elementarvolksschullehrer auch verwickelteren Schulbedürfnissen zu genügen gesucht und wirklich genügt, indem die letzteren durch neuere Methoden und zweckmäßigere Organisation der Stunden-, Lektions- und Unterrichtspläne u. s. w. ganz erfreuliche Resultate erzielt haben. Aber das ist doch immer nur möglich gewesen da, wo die Lehrer ihre auf dem Seminar gewonnene Bildung ernstlich fortgesetzt, durch tieferes ununterbrochenes Studium vervollkommnet und sie durch Concentrirung ihrer Kraft auf besondere Berufsfächer vielleicht vervollständigt haben. Solche Lehrer wird es immer geben und gibt es in der That gar nicht selten. Ja sie sind gewöhnlich um so brauchbarer und praktischer, je mehr die eigne Kraft ihre Studien gestützt und je weniger die fremde Hilfe ihnen Veranlassung gegeben, ihre Hände in den Schoos zu legen und sich mit der Reproduktion ihrer Seminarcompendien zu begnügen. Wenn aber der soeben niedergeschriebene Satz einen Gegner vielleicht verleiten könnte, aus demselben in die innersten Falten des Herzens vom Verfasser blicken zu wollen und ihm logisch vorzudeduciren, daß er damit habe beweisen wollen, wie gering die Seminarbildung sei oder sein dürfe, da ja derjenige, welcher am meisten auf seine eigne Kraft und auf sein ferneres Studium verwiesen werden müsse, sicher ein solcher sei, dem man das Wenigste mitgetheilt oder dem man nur Weniges beibringen zu müssen geglaubt habe: so sei es hier gleich ausge-

ſprochen, daß der Satz nur als eine erfahrungsmäßige Wahrheit ausgeſprochen iſt und eine Berechtigung des Seminars zu einer behaglichen Selbſtzufriedenheit mit ſeinen Leiſtungen nach keiner Seite hin enthalten ſoll. Aber wohl iſt es nöthig, immer und immer wieder darauf hinzuweiſen, daß das Seminar Lehrer für die Elementarvolksſchulen liefern ſoll. Das iſt ſeine nächſte und ſeine Hauptaufgabe. Zur praktiſchen Löſung derſelben iſt jedem Seminar eine Uebungsſchule beigegeben. Ueber dieſe Uebungsſchulen ließe ſich ein Klaglied erheben, länger als der 119. Pſalm und vielleicht pikanter, als der Vortrag über die Ausbildung der Seminarzöglinge in der deutſchen Sprache. Der Verfaſſer verſchmäht ſolche draſtiſche Mittel. Er braucht ſie nicht. Sie würden nur dazu dienen, eine Klage mit einer andern zu decken. Das iſt aber das Zeichen der Schwäche. Bewußter Weiſe mag er ſich einer ſolchen nicht ſchuldig machen. Aber gerade aus dem Grunde mag er auch gar nicht in Ausſicht ſtellen, daß er und ſein Collegium oder überhaupt ein Seminar im Lande die übertriebenen Anſprüche an die praktiſche Durchbildung ſeiner Zöglinge übernehme oder dafür Garantie leiſte. Nur böſe Menſchen verſprechen mehr, als ſie halten können. Hüten wir uns daher, die ſcheinbare Gunſt unſerer Gegner, welche uns gerade in der praktiſchen Ausbildung unſerer Zöglinge für die praktiſche Schulmeiſterei noch nicht ganz verloren gegangen zu ſein ſcheint, in eitler Weiſe dadurch erhalten und vermehren zu wollen, daß wir ihnen Leiſtungen in Ausſicht ſtellen, welche wir nicht erfüllen können. Denn ſo ſehr wir eine Verbindung mit der Volksſchule wünſchen müſſen, ſo gern wir auch eine Vermittelung oder Ausgleichung mit denjenigen Elementarvolksſchullehrern anbahnen möchten, welche uns jetzt principiell entgegenſtehen: wir können und dürfen niemals einen faulen Frieden ſchließen und mit dieſen Herren iſt vor der Hand nur ein ſolcher Scheinfriede möglich. Denn ſo lange ſie zu uns ſagen: Ihr habt für die Schule der Zukunft zu ſorgen, ſo lange müſſen wir antworten: Wir haben mit der Schule der Gegenwart vollſtändig zu thun. So lange ſie zu uns ſagen: Eure Anſtalten genügen nicht, ſo lange müſſen wir antworten: Sie genügen wohl, nur Euch genügen ſie nicht, weil ihr gelehrte wiſſenſchaftliche Anſtalten verlangt, was die Seminare nicht ſind, nicht ſein wollen und ihrem Zwecke nach gar nicht zu ſein brauchen. So lange ſie im Lande Stimmen ſammeln für ein Programm, welches wohl eine Art

Specimen, zu Deutsch Muster, sein soll, wie die Seminare der Zukunft einzurichten sind und bei einer gründlichen Debatte darüber eingestehen müssen, daß sie schwerlich im Stande sein würden, ein Examen über alle die Fächer und Disciplinen nur erträglich zu bestehn, welche sie darin als das unerläßliche Maaß für jeden Schulamts-Candidaten aufzustellen für gut befunden haben: so lange sind wir vollkommen berechtigt, ihnen zu antworten: Eure Arbeit ist fein gespitzt und leidlich gewürfelt, aber auf dem Felde der Position seid ihr ebenso wenig zu gebrauchen, als die Schützen, welche, um Rehe zu schießen, nach den Gipfeln der Eichen zielen. So lange sie zum Erweise ihrer Behauptung, daß wir die Sache der Lehrerbildung nicht verstehen, immer und immer wieder uns zurufen: Wir haben die alten deutschen Ausarbeitungsbücher der Seminare gesammelt und haben das darin enthaltene Dekokt einer ungegohrenen Phantasie aus den Jahren, in denen das Cerebralsystem noch nicht vorherrschend ausgebildet war, von einem Sachverständigen prüfen lassen und dann selbst mit daran untersucht, zerschnitten, gerochen und geschnüffelt, haben auch die Quintessenz davon einer außerordentlichen Menge von eingeladenen Sachkennern zur eigenen Untersuchung vorgesetzt, und haben Alle einstimmig an der längst in Fäulniß gerathenen Masse Abscheu, Widerwillen und Ekel empfunden: nun dann antwortet der Verfasser wenigstens für seine Person: Wer heißt euch denn den Menschen solche naturwidrige Zumuthungen machen?

So lange sie uns immer und immer wieder zurufen: Es ist erwiesen, daß ihr eure Sache nicht versteht, denn die „Resolution" einer großen Versammlung hat in ihrer unbestreitbaren Majorität uns zugestimmt und unser Auktor hat Alles „niedergehauen", was sich seinen Deduktionen widersetzt hat: so lange antwortet der Verfasser wenigstens für seine Person: Seht euch doch einmal die Geschäftsordnung der sächsischen Lehrerversammlungen genauer an. Fragt euch doch einmal ernstlich, ob es überhaupt möglich ist, einem gewandten Referenten gegenüber, welcher das Wort zu jeder Entgegnung hat, welcher von seinem Rednerstuhle aus in behäbiger Ruhe jeden einzelnen Gegner „zur Bank hauen" kann, so lange es ihm nur beliebt, eine richtige und gründliche Widerlegung zu Theil werden zu lassen, wenn die Opponenten auf eine in 10 Minuten abzubrechende Entgegnung angewiesen sind und in einer und derselben Frage nur zwei Mal das Wort nehmen dürfen, während es der Referent 10

und 100 mal erhalten kann? Nehmen wir nun noch hinzu, in welcher Situation die etwaigen Opponenten sich dem Referenten gegenüber befinden. In einem gedrängt vollen oder auch überfüllten Saale sind sie auf den Platz angewiesen, welchen sie entweder durch ihre Zudringlichkeit erobert oder durch ihre Hartnäckigkeit behauptet oder durch die Gefälligkeit befreundeter Collegen erlangt haben. Denken wir uns, daß dieser Platz sich unmittelbar vor einer der großen Eingangsthüren befindet. Hinter derselben erfolgen unaufhörliche Begrüßungen und collegiale Umarmungen neu sich begegnender Amtsgenossen. Vor derselben erscheinen in Zwischenräumen von je 3 Sekunden neue Platz suchende Ankömmlinge, welche in der Regel schon durch ihre ersten Ellenbogenbewegungen dem ganzen nähern Umkreise eine Vorstellung von ihrer turnerischen Ausbildung beizubringen wissen. In dieser Thüre scheinen ferner die sämmtlichen Winde eingeschlossen zu sein, welche Aeolus einst dem Odysseus schenkte und welche diesen von seinem geliebten Ithaka verschlugen. Mit derselben endlich vereinigen sich bei jedesmaliger Oeffnung und jedesmaligem Verschluß alle diejenigen Klangfarben und Tonschattirungen, welche auch nicht einmal zur Veranschaulichung der Töne verwendet werden können, welche den Instrumenten, die Methusaels Enkel erfand, eigenthümlich gewesen sein mögen. Wenn nun auch hinzugefügt werden muß, daß im J. 1864 nicht gerade jeder Opponent sich in einer solchen Situation befunden haben mag, so ist doch eben so gewiß, daß manchem die Lust vergangen ist, aus einer gepreßten Lage heraus und im Schweiß gebadet einen Kampf aufzunehmen oder fortzusetzen, in welchem Mensur und Waffen jeden Erfolg von vornherein unmöglich machen mußten. Und selbst dann, wenn die Angegriffenen anwesend gewesen wären, würden sie kraft der Geschäftsordnung der sächsischen allgemeinen Lehrerversammlung und in Folge des festungsähnlichen Rednerfluhls, welchen der Referent einnimmt, nimmer einen Majoritätsbeschluß gegen den rücksichtslosen Angreifer und seine Genossen zu Stande gebracht haben. Denn auch der entschiedenste Opponent würde selbst mit der Beredtsamkeit eines Demosthenes nichts haben schaffen und ausrichten können. Denn am Platze, am Schweiße mußten Alle zu Grunde gehen, und gegen die befestigte Referenten-Tribüne, so wie gegen die dem Referenten eingeräumten Vorrechte konnte auch die sachkundigste Zunge nichts mehr ausrichten, als Hektors Lanze gegen

des Ajax Schild. Dazu hat man im Jahre 1864 nicht etwa mit Gründen und Gegengründen gekämpft, sondern man hat auch Thatsachen verlangt. Es ist beinahe komisch, wenn selbst ein so deutliches Wort, bei dem fast kein Mensch an eine „Phrase" denkt, so vollständig als Phrase benutzt wird. Denke man sich einmal diese „Thatsachen" recht klar und deutlich! Was wollen sie denn sagen? Nichts mehr und nichts weniger, als folgendes: „Wir haben von sämmtlichen sächsischen Seminaren deutsche Ausarbeitungsbücher durchgesehn und haben sie schlecht gefunden. Ihr Gegner müßt nun gerade eben so viele deutsche Ausarbeitungshefte von den sächsischen Seminaren mitgebracht haben, die wir gut finden. Doch nein. Ihr müßt alle deutschen Ausarbeitungsbücher mitgebracht haben. Wir verlangen dieselben wenigstens von den letzten 10 Jahren." Es würden also circa 3 Packwagen und eine beliebige Anzahl Lowrys voll solcher Arbeiten zu transportiren gewesen sein, wenn ein Opponent den Forderungen seiner Gegner hätte gerecht werden wollen. So ungefähr ist das Manöver gewesen, dessen Resultat manche unsrer Gegner gern mit dem Nimbus einer vollständigen Wahrheit oder eines unbestreitbaren Axioms umkleiden möchten. Auf diesem Manöver ruht der Grund zu allen den geradezu irrationellen Folgerungen und pädagogischen Quacksalbereien, mit denen man von ganz unberufenen Seiten her an den Seminaren herumkuriren will. Die gesunde und kräftige Constitution derselben wird nun zwar den übeln Folgen dieser Kuren widerstehn, aber man entschuldige uns nur auch, wenn wir den zudringlichen Aerzten, welche bereits die Zangen ins Feuer gelegt haben, mit denen sie unsre „unheilbaren Wunden" ausbrennen wollen, die Genehmigung zu ihrer Operation versagen und uns zu ihren Experimenten nicht hergeben. Man konnte wohl unsre „Krankheit" constatiren, wenn man nun einmal „Patienten" brauchte. Aber wir fühlen uns frisch und munter. So soll man uns wenigstens mit Mixturen, Pflastern und Brenneisen verschonen. Man konnte wohl sich gegenseitig entflammen und mit der Ueberzeugung jener Kranken, welche sich durchaus einbildeten, ihre Aerzte wären irrsinnig und könnten nur dadurch geheilt werden, daß man sie in einen Kessel siedenden Wassers stecke, auch uns und unsern Anstalten derartige Heilversuche anbieten: aber man verlange nur nicht, daß wir an die Zweckmäßigkeit solcher Kuren glauben oder wohl gar uns ihnen freiwillig unterwerfen sollen. Man konnte wohl

ſich gegenſeitig Muth einreden und Teukrus konnte ſeine Genoſſen zum ungleichen Kampfe ermuntern und ſagen:

„Wie uns auch trägt das Geſchick der ſcheinbar verwegnen Debatte,
Kommt ihr Genoſſen getroſt, getroſt ihr treuen Begleiter!
Nichts zu beſorgen habt ihr, wenn Teukrus euch führt und berathet,
Fürchtet nimmer den Spott, noch des Scharfſinns vernünftige Rede:—
Mein iſt der ſichere Platz und **der** macht die Gegner zu Schanden —"

aber man verlange nur nicht, daß die Seminare ſich dazu hergeben ſollen, das ſo leicht und einſeitig errungene Scheinreſultat als eine reale Wahrheit, als eine Thatſache anzuerkennen und wohl gar die Weisheit ihrer Gegner wie ein feſtſtehendes Axiom zu bewundern.

Möge das Erwähnte dazu beitragen, daß in Zukunft auf ſächſiſchen Lehrerverſammlungen vor dem Kampf wenigſtens erſt die Menſur ausgeſchritten wird und die Waffen geprüft werden, damit nicht der eine Kämpfer mit Kanonen armirt und die andern mit Blaſeröhren verſehen werden. Bisher war das bei uns nicht nöthig. Seitdem aber die in ſo ungleichem Kampfe gewonnenen Reſultate als Baſis zur Aufſtellung von Forderungen benutzt werden, welche nachweisbar mit der ganzen Ausbildung ſächſiſcher Elementarvolksſchullehrer tabula rasa machen wollen, und welche ſo übertrieben ſind, daß jeder ſach- und fachverſtändige Mann ſie bekämpfen muß: ſeit dieſer Zeit wird es nöthig, auch auf die äußerlichen Verhältniſſe hinzuweiſen, von denen egoiſtiſche Angriffe gegen vereinzelte Anſtalten begünſtigt werden, damit nicht der Geiſt, der ſtets verneint, das Feld behalte. Der Verfaſſer könnte dem noch Manches hinzufügen. Allein wenn es ihm darum zu thun iſt, rückſichtslos die Schwächen aufzudecken, welche ſich als Stärkezeugniſſe noch jetzt geltend und breit machen und uns in Gefahr bringen, daß unſer ganzes Schulweſen und namentlich die Sache der Lehrerbildung in ein ganz verkehrtes Geleiſe komme: ſo darf er wohl auf derjenigen Seite, auf welcher nur das Intereſſe für die Wahrheit gilt und unter allen Denen, welche einmal mit unter oder vor der Thüre einer überfüllten ſächſiſchen Lehrerverſammlung geſtanden haben, auf Nachſicht rechnen, wenn er die praktiſche Vorbildung der Lehrer zur Schulmeiſterei eine kurze Zeit hat bei Seite liegen laſſen, um Dinge zu bekämpfen, welche, wenn auch nur von fern her, ſelbſt dieſer praktiſchen Vorbildung, namentlich aber auch der freudigen Weiterbildung unſrer Lehrer, großen Schaden zufügen können. Denn was iſt das praktiſche Reſul-

tat jenes Verdammungsurtheils, welches i. J. 1864 gegen die Seminare geſchleudert worden iſt, geweſen? Nun, werden die Gegner ſagen: „Die Seminarreviſion“. Und da es doch einige Leichtgläubige geben könnte, welche vielleicht annehmen möchten, der Verfaſſer verfahre aus einem perſönlichen Grunde ſo rückſichtslos gegen die Gegner, weil ihm doch dieſe Reviſion unbequem geweſen ſei u. ſ. w., ſo ſei hier auch mit erwähnt, was er gern unerwähnt gelaſſen hätte: Ihm konnte dieſe Reviſion perſönlich in keiner Weiſe unbequem ſein, aus dem einfachen Grunde, weil er erſt 14 Tage in einer Stellung am Seminare war, als dieſelbe vorgenommen wurde, er alſo perſönlich von ihrem Reſultate unbetroffen blieb und bleiben mußte. Aber die Seminarreviſion iſt nur nicht das Verdienſt der Gegner. Sie wäre vielleicht ohne dieſelben in den ſchönen Monaten des Sommers 1865 erfolgt, während ſie um der Haſt und Ungeduld unſrer Gegner und wahrſcheinlich auch um der Ehrenrettung derjenigen ſächſiſchen Lehrer willen, welche durch den Majoritätsbeſchluß von 1864 auf eine vielleicht beiſpielloſe, ganz gewiß aber nicht ſehr collegiale Weiſe angegriffen waren und — man möchte faſt ſagen — um Ehre und Anſehn gebracht zu ſein ſchienen, mitten im harten Winter vollzogen werden mußte. Aber was dieſelbe Gutes gebracht hat, was ſie noch ferner Gutes bringen wird, das mögen die ſiegestrunkenen Gegner der Seminarbildung nur nicht auf ihre Rechnung ſchreiben. Die Seminarreviſion war ein Entſchluß unſrer erleuchteten Regierung. Ein Triumph unſrer Gegner iſt ſie nicht geweſen. Angedeutet mag nur werden, daß die letztern ſelbſt die Reviſionscommiſſion in gewiſſen Tagesblättern ſchon zu desavouiren verſuchten, als dieſelbe ihr Werk kaum begonnen hatte. Nun was iſt denn das praktiſche Reſultat jenes Verurtheilungsediktes geweſen? Da die Gegner dies jedenfalls nicht öffentlich verkündigen werden, ſo wird der Verfaſſer wohl nichts Ueberflüſſiges thun, wenn er nur auf zwei Folgen hinweiſt, welche als Thatſachen, nicht als Schlußfolgerungen, vor Augen liegen. Die erſte Folge iſt die geweſen, daß die Collaturbehörden Sachſens jetzt wieder beſonders auf Theologen und Candidaten des höhern Schulamts Rückſicht nehmen, wenn ſie höhere Stellen an ihren Selekten und Bürgerſchulen beſetzen wollen. Das braucht niemand auszuführen, das können die Herren Gegner in der Inſeratenbeilage zur Leipziger Zeitung faſt täglich leſen. Was aber für ein Gewinn für eine recht eifrige Fortbildung und

Durchbildung der Elementarvolksschullehrer daraus entstehen soll, wenn dieselben durch die immer wiederkehrende Phrase von der Untauglichkeit der Seminarbildung, welche ihre angeblichen Gönner und Freunde bis zum Ueberdruß wiederholen und in die Welt hinauswürfeln, immer mehr in die Unmöglichkeit versetzt werden, einmal nach treuer Wirksamkeit und gewissenhafter Fortbildung auch in die obern Stellen gehobener Schulanstalten aufrücken zu können — das mögen die betreffenden Herren ihren Clienten selbst sagen, der Verfasser kann es nicht, weil er keinen Gewinn davon weiß. Aber constatiren will er, daß zu einer großen Menge von Lehrerstellen, welche augenblicklich unsern Elementarvolksschullehrern verschlossen sind, die letztern recht wohl genügen und oft sogar den Vorzug verdienen. Eine zweite ebenfalls thatsächliche Folge ist die gewesen, daß einzelne Lehrer anderer höherer Fachschulen sich erboten haben, den wissenschaftlichen Unterricht der Seminaristen zu übernehmen und den Seminaren blos die praktische Vorbildung der Seminaristen zu belassen. Diese Thatsache ist bereits angedeutet. Hier mag sie nur noch kurz verfolgt werden. Glaubt man denn, auf diese Weise eine Möglichkeit auch nur zur praktischen Vorbildung der Seminaristen für die Schulmeisterei gewinnen zu können? Der Verfasser nimmt gern an, daß man dies glaubt. Auch erfahrne und schulfreundliche Männer hat der Vorschlag angesprochen, wie der Verfasser von manchen gehört hat. Das aber ist ganz natürlich. Die verzweifelte Lage der Seminare zu Ende 1864 hob eben über die gerechtesten Bedenken hinweg, wie es in sturmbewegten politischen Zeiten zu geschehen pflegt, wo man auch meist nach verzweifelten Mitteln greift, um nur dem stürmischen Verlangen: „Es muß anders werden! Anders muß es werden!“ irgend eine Rechnung zu tragen. Für den Verfasser wenigstens ist der Vorschlag, die Theilung der theoretischen und schulmännisch-praktischen Seminararbeit vorzunehmen und durchzuführen, auch nicht einmal ein Problem, sondern eine vollständig falsche, ganz unausführbare, auf völliger Nichtkenntniß der Verhältnisse ruhende Idee. Wohlmeinend kann sie sein. Bestechend kann sie sein, ausführbar und praktisch ist sie nicht. Warum? Weil dann, wenn dieser Vorschlag ausgeführt oder seine Ausführung auch nur versucht würde, das Schullehrerseminar auch nicht einmal mehr die praktische Vorbildung der zukünftigen Volksschullehrer in der eigentlichen Schulmeisterei übernehmen könnte. Warum

nicht? Einfach darum, weil es keine Mittel dazu mehr hätte. Wie so? Hat es nicht die Uebungsschule? — Ja diese hat es. Aber kann denn das Seminar durch circa 12 Katechesen, welche jeder einzelne Seminarist während seiner Seminarzeit hält, durch einen monatlichen oder vierteljährigen Uebungscursus im Bibellesen, im Deutschen, im Rechnen, im Lesen, Schreiben, Singen, in den Realien und im Anschauungsunterricht, welcher jedem einzelnen Seminaristen übertragen und in jedem einzelnen Fache von einem Seminarlehrer, welcher das betreffende Fach im Seminar theoretisch oder technisch vertritt, vorgezeigt, beaufsichtigt und beurtheilt wird, kann denn das Seminar mit diesen Mitteln eine auch nur einigermaßen erträgliche Vorbildung zur praktischen Schulmeisterei liefern und leisten? — Nein, seien wir nur offen und ehrlich — das kann es nicht. Wie geht es denn da zu, daß das Seminar diese Vorbildung dennoch immer geleistet hat und zwar bis zu dem Niveau, daß sogar seine encouragirten Gegner sich einbilden, aus dieser Vorbildung lasse sich, wenn man nur ihre Weisheit anerkennen, ihre Rathschläge einholen und ihre Organisationsmanövers gebührender Maaßen berücksichtigen wolle, sehr bald und leicht eine weit genügendere Vorbildung oder wohl gar eine praktische Durchbildung für die eigentliche Schulmeisterei bewerkstelligen? Das geht ganz einfach zu. Unsre Gegner verstehn eben von der Sache nichts. Denn wenn sie etwas davon verständen, so würden sie von vornherein jeden Vorschlag zur Theilung der theoretischen und praktischen Seminaraufgabe desavouirt und ihren neu hinzugekommenen Verbündeten zugerufen haben: „Bleibt uns fern! Was wollt ihr dem Seminare nützen? Ihr bringt unser Streben in Mißcredit! Ihr lehrt in eurer Weise eure Berufsfächer in wissenschaftlicher Form. Die elementare Form ist Sache der Elementarvolksschule. Sie hat ihre Heimath und ihren Sitz in den Seminaren. Nehmen wir den Seminaren den theoretischen Unterricht, so rauben wir ihm die Bedingung, ohne welche sie mit allen Mitteln, die wir ihnen etwa anbieten könnten, nichts auszurichten vermögen und für die praktische Vorbildung der Elementarvolksschullehrer nichts leisten können. Daher bleibt uns vom Halse! Sobald ihr euch hineinmengt und eure Dienste anbietet, sind wir verloren, denn die Seminare werden uns ad absurdum führen.“ So aber haben unsre Gegner nicht gesprochen. Sie sind wenigstens stillschweigend jede Coalition eingegangen, welche sich ihnen angeboten hat, wenn sie

nur Oberwasser gegen die Seminare dadurch zu erhalten meinten. Getäuscht durch einen erschlichenen Schluß, geblendet von einem nichts entscheidenden Scheinsiege, gereizt von der Eitelkeit, welche nach neuen Trophäen gelüstet, sicher gemacht von dem angenehmen Gefühle, allein das große Wort zu führen, bethört von dem Wahne, daß sie doch vielleicht berufen sein möchten, eine neue Aera der Lehrerbildung herbeizuführen, dazu vielleicht auch noch ermuthigt von dem Beifalle, welchen in einer negirenden Zeit negirende Männer so leicht erlangen: haben die Gegner der Seminare es gar nicht für nöthig gehalten, die von ihnen so übermüthig mißhandelten Anstalten auch nur eines Blickes zu würdigen und sind dadurch auf dem Standpunkte angelangt, auf welchem ihre Nichtkenntniß des ganzen Seminarwesens klar zu Tage tritt. Sie wissen nicht einmal, durch welches Mittel das Seminar zum allergrößten Theile auch die praktische Vorbildung seiner Zöglinge für die eigentliche Schulmeisterei ermöglicht. Nicht um der Gegner willen, sondern lediglich wegen der Sache sei es daher hier noch ausgesprochen: Das Seminar leistet die praktische Vorbildung künftiger Volksschullehrer vorzugsweise durch **seinen** Unterricht und zwar durch den theoretischen. Jede Lektion, welche im Seminar ertheilt wird, soll eine pädagogische und methodische Musterlektion sein, welche neben dem wissenschaftlichen Material, das jeder Unterricht geben, neben dem erzieherischen Einflusse, den jeder Unterricht haben soll, den Seminaristen zugleich als Vorbild dienen muß, wie überhaupt zu unterrichten ist. Das macht ja die Stellung der Seminarlehrer so außerordentlich wichtig, ihre Wirksamkeit so sehr schwierig. Aus diesem Grunde sind so viele tüchtige und wissenschaftliche Leute für das Seminar absolut nicht zu gebrauchen, weil sie keine Schulmänner sind, denn das Seminar braucht praktische Schulmänner, wie auf der andern Seite wieder so viele praktische Schulmänner für das Seminar nicht zu gebrauchen sind, weil sie der wissenschaftlichen Gediegenheit entbehren, denn das Seminar braucht Männer mit wissenschaftlichem Fond. Es kann sein, daß wir armen Sterblichen solchen Ansprüchen nicht immer vollständig genügen können. Es mag sein, daß hier ein Theolog, welcher sich der Volksschulsache völlig hingegeben, dort ein Pädagog, welcher auch mit der theologischen Wissenschaft sich eingehend vertraut gemacht hat, der geeignetere Mann ist. Aber darüber sollen nur diejenigen nicht entscheiden wollen, welche auch gar keinen Beruf

dazu haben. Denn wer es nicht einmal weiß, daß das Seminar sein Hauptmittel zur Ausbildung, Erziehung und praktischen Vorbildung seiner Zöglinge in seinem Unterrichte besitzt, wer seine Unkenntniß dieses Mittels dadurch laut vor aller Welt dokumentirt, daß er Vorschläge zur Theilung der theoretischen und praktischen Seminarbildung nicht desavouirt, ja sogar von dieser Arbeitstheilung noch einen günstigen Erfolg der Seminarbildung erwartet: der hat keinen Beruf, in die Seminarfrage zu reden. Er kann sie nur verwirren. Ja der Verfasser trägt kein Bedenken, es hier noch offen auszusprechen, daß er an der glücklichen Lösung der Seminarfrage nur in dem Falle ernstlich zweifeln würde, wenn es den Machinationen unsrer Gegner gelingen sollte, uns die wissenschaftliche Ausbildung unsrer Zöglinge zu entreißen und in andere Hände zu spielen. So lange dies aber nicht der Fall ist, hofft er auch, daß die Seminare noch viele brauchbare Männer für die Volksschule bilden und erziehen werden. Auch versieht er sich deß in guter Zuversicht, daß unter den auf den Seminaren Sachsens gebildeten Elementarvolksschullehrern immer eine hinreichende Anzahl vorzüglich begabter, strebsamer und tüchtiger Männer sich vorfinden wird, welche auch höhern Ansprüchen genügen und zur Ertheilung einzelner Berufsfächer sich auch in höherem Sinne fähig erweisen werden. Aber man entziehe solchen Leuten nicht die Möglichkeit dazu dadurch, daß man die Seminarbildung maßlos verurtheilt, die jungen Berufsgenossen förmlich brandmarkt, durch Schmeichelei gegen die alten und Ungerechtigkeit gegen die jungen Schulmeister Resultate erschleicht, welche zuletzt nur den Berufsgenossen im Volksschullehrerstande schaden. Denn Knigges Ausspruch wird, so sehr man auch seine Wahrheit beklagen mag, doch noch lange Zeit in Geltung bleiben: „Die Menschen machen nicht mehr aus uns, als wir aus uns selbst zu machen verstehen.“ In welchem Sinne der Verfasser dieses Wort aufnimmt, wird nach dem Vorstehenden nicht zweifelhaft sein. Aus diesem Grunde wird man seine schonungslose Polemik nicht zu beklagen brauchen. Denn ihm war's darum zu thun, daß er zur Lösung einer Frage beitrage, welche eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staates, der Kirche und des Hauses betrifft. Die Lösung selbst steht nicht bei ihm; sie ist aber in den besten Händen. Doch keine Lösung wird etwas nützen, so lange nicht die Stellung und der Zweck der Volksschullehrerseminare klar erkannt und die Kunst der Sophisten, welche

darin beſtand und beſteht, die Löſung jeder Frage durch Verſchiebung und Trübung des Begriffs unmöglich oder unfruchtbar zu machen, gründlich zu Schanden gemacht worden iſt. Dieſem letztern Zwecke ſoll der polemiſche Theil dieſes Aufſatzes dienen, und der Verfaſſer wird ſich glücklich preiſen, wenn er ſeinen Zweck erreicht haben ſollte, wird es aber auch gern ertragen, wenn er gewürdigt werden ſollte, um der hochheiligen Sache der Lehrerbildung willen Schmach zu erleiden.

Druck von J. H. Hollſtein in Buchholz.

(5)

Lehrerberuf

und

Lehrerseminar.

Pädagogisches Glaubensbekenntniß

bei der

Eröffnung des ersten Lehrerseminars für das evang. Oesterreich

in Bielitz

am 9. December 1867,

ausgesprochen

von dem derzeitigen Director

Carl Volkmar Stoy,

Dr. theol. und phil.,

Professor der Pädagogik an der Universität Heidelberg, großh. sächs. Schulrath,

Ritter des kais. russ. St. Annen-Ordens III. Classe.

Wien 1868.

Druck und Verlag von Carl Fromme.

Hochgeehrte Festgenossen!
Theure Freunde und Mitarbeiter!

Es ist ein beseligendes Gefühl, mit Vielen in einem großen Gedanken vereinigt zu sein. Wir sind so vereinigt. Der Name, welcher diesem stattlichen Bau, in dessen geschmückten Räumen wir uns jetzt befinden, auf seine Zinnen geschrieben ist, der Name „evangelische Lehrerbildungsanstalt“ ist nicht blos das Losungswort dieses Tages: er ist ein Lebenswort, in welchem wir tausendfache Erinnerungen, Wünsche, Hoffnungen, Gelübde vereinigen.

Darf die zerlegende Betrachtung es wagen, an einen solchen Namen, welcher gleichsam Träger und Mittelpunkt festlicher Gefühle ist, heranzutreten? Hochgeehrte Anwesende! Sie darf es nicht blos, sie muß es. Die Anstalt selbst fordert das. Ja, sie, die nach langen Sorgen und Kämpfen unter dem Schutze unseres gnädigen Kaisers und seiner erleuchteten Regierung heute siegreich ins Leben eintretende, hat ein Recht, von uns eine Auskunft darüber zu verlangen, wie wir unter ihrem Namen ihr Wesen auffassen, wie wir ihr Werk zu treiben gedenken.

Dieser Anspruch hat doppeltes Gewicht und eigenthümliche

Bedeutung in einer Zeit, wie die unſere, in einer Zeit der Gegenſätze. Kämpfen denn nicht um die Schule gleichſam feindliche Mächte, geiſtliche und weltliche, die Parteien, welche Schule und Jugenderziehung als Mittel ihren ſelbſtſüchtigen Zwecken dienſtbar machen möchten?

So wird denn meine Erörterung von ſelbſt zu einer Darlegung meines eigenen Standpunktes: ſo lege ich in ihr zugleich mein pädagogiſches Bekenntniß ab. Laſſen Sie mich hoffen, geehrte Anweſende, daß ich Ihre Theilnahme, daß ich Ihre Einſtimmung gewinne, wenn ich nun getreu den Grundſätzen meines Lebens erſt auf Weſen und Bedeutung des Lehramtes und dann auf den Geiſt der entſprechenden Lehrerbildung näher eingehe.

I.

Laſſen Sie mich, geehrte Anweſende, um meinen Standpunkt vorerſt kurz anzudeuten, drei edle Geiſter vergangener Zeiten aufrufen und gleichſam in dieſe Feſtverſammlung einführen, Luther, Zwingli und Peſtalozzi.

Es war im Jahre 1530, als Dr. M. Luther den denkwürdigen Satz ſchrieb: „wenn ich vom Predigtamt ablaſſen könnte oder müßte, ſo wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeiſter oder Knabenlehrer ſein", und ungefähr um dieſelbe Zeit pries der große ſchweizeriſche Reformator das Lehren der Wahrheit, „welche für die menſchliche Seele das iſt, was die Sonne für die Welt." In gleichem Sinne und im Vorgefühle eines unermeßlichen Glückes rief einſt — es war im Jahre 1767 — der Jüngling Peſtalozzi die entſcheidenden Worte aus: „Ich will Schulmeiſter werden." Ich ſtimme freudig ein in dieſen Preis des Schulamtes.

Ueberſchätzten etwa jene großen Männer die Bedeutung der Schule, welcher ja vorzugsweiſe die Ueberlieferung und Bearbeitung von Gedanken übertragen iſt? Vergaßen ſie etwa, daß Wort, Wiſſen und Denken etwas für ſich und von Geſinnung, Wille und That oft weit Entferntes iſt? Mit nichten! In dem großen Geſetzbuche des geiſtigen Lebens ſteht der bedeutungsvolle Satz geſchrieben, daß alle unſere Entſchließungen und

Lebensrichtungen einmal bloße Gedanken waren, und in naturgemäßem Uebergange aus jenem elementaren Stoffe hervorwuchsen, wenn und in wie weit in ihnen gleichsam die Keimkraft gelegen war.

In diesem Glauben und kraft dieser Ueberzeugung war auch von jeher für edle Fürsten das Schulwesen ein Gegenstand ernster Sorge. In diesem Sinne ließ die große Maria Theresia, die für Reformation ihres Schulwesens wunderbar thätige, im Jahre 1774 ihrer allgemeinen Schulordnung die Worte vorausschicken: „daß von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart der Menschen und die Bildung des Geistes und die Denkungsart ganzer Völker abhänge."

Vergessen wir aber nicht die bereits angedeutete Bedingung für die Wirksamkeit der Schule! Nicht in jeder Gestalt vermag sie so Großes. Armselig ist und bleibt der Beruf und Erfolg desjenigen Lehrers, welcher todte, lebensunfähige Gedanken überliefert, einlernen läßt, einübt, und eitel ist und bleibt seine und seiner Arbeitgeber Hoffnung, daß denn doch noch irgendwann die Zeit der Belebung und Nachwirkung kommen werde! Oder mit anderen Worten: Wenn dem Lehrstoff der Schule die Todtenblässe der Gleichgiltigkeit angekränkelt ist, dann stirbt das höhere geistige Leben ab und der Lehrer hat sich und seine Schüler um die köstliche Kinderzeit betrogen. Wenn aber den Gedanken selbst beim Anschauen, Nachdenken, Memoriren, Ueben eine natürliche, frische Liebe eingehaucht ist: dann beginnt jenes Wachsthum und in der Gedankenarbeit des Schülers ist die Bearbeitung und Gestaltung seines Fühlens, Wünschens, Hoffens, Strebens, seines inwendigen Menschen gegeben!

Ja, so verheißungsvoll ist das Schaffen des echten Lehrers! Daß dem Schüler das Nachdenken über Gott und göttliche Dinge ein Bedürfniß, der Umgang mit der Natur eine Freude, die Gesellschaft großer geschichtlicher Personen eine Erhebung, die

Vertiefung in das Schöne und Edle eine Erquickung, das Forschen und Ringen nach Wahrheit und Klarheit eine Herzenssache ist — dieses und nichts Geringeres ist so die Frucht und bedeutungsvolle Nachwirkung von der stillen Arbeit der Schulstube. Und wo kommt nun schließlich solches Alles zu Tage? Wo anders, als in der Familie, in der Gemeinde, in dem alle Kreise umschließenden Staate.

So ist also die Schule — und ich fürchte nicht, geehrte Festgenossen, daß Jemand, der unserer Betrachtung bis hierher gefolgt ist, überrascht sein wird — so ist die Schule, sage ich, Verwalterin der köstlichsten, theuersten Schätze für die Familie, für die Gemeinde, den Staat. Für die Familie ist der Lehrer der unentbehrliche Mitarbeiter, indem er für ihre erwärmende Liebe das Saatfeld fort und fort zubereitet, er ist, auch wenn ihm der Titel nicht officiell zuerkannt ist, wie in China, der geistige Vater der Schüler; für die Gemeinde ist er gleichfalls der unentbehrliche Helfer, indem er deren beste Hilfsquellen in seine Obhut nimmt, er ist und bleibt, auch wenn die Schule äußerlich von der Kirche losgerissen wird, mithelfender Seelsorger; für den Staat endlich ist er noch außerdem von unersetzlichem Werthe, indem er fortdauernd ihm Streiter zuführt, welche die wahren Interessen des Ganzen in Klarheit erkennen und in Wärme fördern und schützen können, er ist und bleibt, auch wenn er bisweilen vergessen und verkannt wird, mitten im Staate der einflußreichste Bundesgenosse des Staates.

Laßt Euch das gesagt sein, Ihr Lehrer insgesammt! Und Ihr, die Ihr uns noch näher angeht als Festgenossen in der Nähe und Ferne, Ihr evangelischen Lehrer, freuet Ihr Euch insbesondere noch Eurer hohen Mission in den Gemeinden, daß Ihr berufen seid, in ihnen der Liebe zu dem Evangelium und der evangelischen Freiheit den Boden zu bereiten und Wachsthum und Gedeihen zu sichern! —

II.

Auch wir lassen uns das gesagt sein, auch wir freuen uns, hochgeehrte Festgenossen, daß wir nun endlich an der hohen Aufgabe mit Theil haben sollen, indem wir Rüstzeuge hinaussenden dürfen in unsere Gemeinden. Unsere Stadt ist zu einer Stadt auf dem Berge geworden, von welcher Licht und Wärme ausstrahlen soll auf die Lande weit umher; deß sind wir fröhlich. O möchte des Himmels reichster Segen auf diesem Vorhaben ruhen! O möchte auch mein Wort dazu mithelfen, indem ich die Aufgabe der Lehrerbildung in ihren Umrissen zu zeichnen, die Größe derselben anzudeuten, die Wege zu ihrer Lösung aufzuzeigen versuche!

Die Aufgabe der Lehrerbildung ist unermeßlich groß, wie das Gewicht der Anforderungen, welche an einen echten Lehrer ergehen; dieselben münden gleichsam sämmtlich in dem einen inhaltsschweren Worte: Selbstverleugnung.

Der Lehrer muß vor Allem mit der bisherigen Richtung und Weise seiner Studien brechen, denn er darf nicht mehr vorzugsweise das suchen und treiben, was ihm selber lieb und interessant ist, sondern immer in erster Linie das, was dem Schüler frommt und Noth ist. Eine nicht geringe Selbstverleugnung!

Nicht genug. Nachdem der Lehrer gelernt hat, soll er nunmehr gleichsam vergessen und verleugnen, daß er gelernt hat; er

soll die gewonnenen höheren und allgemeinen Begriffe, in denen er selbst sich zu bewegen liebt, bei Seite werfen und den ganzen langen, mühsamen Weg, auf welchem er dieselben gewonnen, mit seinem Schüler wiederum durchwandern. Den Satzbau, in welchem er seine Gedanken aufzubauen gewohnt ist, soll er gleichsam zertrümmern und einzelne Bausteine dem Schüler bieten, zum eigenen Weiterbau. Was ihm selbst fest und zweifellos ist, soll er, um seinen Schüler fester zu machen, in Frage stellen, jede Ungeduld, welche den aufgeregten Gedanken einwohnt, soll er gewaltsam in sich niederhalten und koste es auch zehnfache Anstrengung bei mancher Individualität; ja diesen langsamen ärmer ausgestatteten Naturen gehört recht eigentlich seine Hingebung, seine absichtliche sorgliche Aufmerksamkeit, seine Kunst, welche einer der größten Lehrer aller Zeiten der Hebammenkunst zu vergleichen pflegte. Fügen wir nun hinzu noch die im Verkehr mit der Jugend, im Schulleben sich ergebenden Anforderungen an seine Mäßigung gegenüber dem Trotz und den Vergehen des Leichtsinnes, an seine Wachsamkeit gegenüber der Schlauheit, an seine heilende rettende Liebe gegenüber der Verdorbenheit sittlich kranker Schüler, an die fortwährende Erneuerung dieser inneren Arbeit, trotz allem Undank der Welt und roher Eltern insbesondere: so haben wir das Bild eines echten, in der Selbstverleugnung seine Lebensfreude findenden Lehrers in den Hauptzügen vollendet.

Ist es mir nun gelungen, hochgeehrte Anwesende, das Bild eines echten Lehrers mit den rechten Farben vor Ihre Seele zu stellen, so muß staunend die Betrachtung hier stille stehen und zu der Frage drängen: wie läßt doch Solches, so Großes sich *lehren*, wie läßt eine solche Verfassung des ganzen inneren Menschen sich *anbilden*?

Denn um absichtliche, planmäßige Lehrerbildung handelt es sich hier. Wir verzichten auf die wohlfeile Weisheit des Satzes,

daß der Lehrer gerade so wie der Dichter geboren werden müsse. Wohl wissen auch wir, daß, wer den göttlichen Ruf zu seinem Werke nicht vernommen hat, hier, wie auch sonst nichts Rechtes leisten werde; aber wir halten fest, was schon der große Schüler des Sokrates verkündigt hat, daß die edle Natur bei guter Leitung nur um so herrlicher hervortrete. Wir lassen uns auch von der Höhe unseres Zieles nicht herabziehen, so laut auch durch die Vertreter selbstsüchtiger Interessen vor der Veränderung der noch vorhandenen niederen Bildungszustände des Volkes gewarnt werden mag. Wir wissen es und halten es fest: unserer Anstalt sind darum so große Opfer aller Art gebracht worden, weil sie dazu helfen soll, daß überall in den evangelischen Kreisen, ja in unserem ganzen schönen Oesterreich das Licht der Wahrheit in seiner vollen Klarheit scheine, daß auch in dem ärmsten Dorfe auf den Höhen Böhmens wie in den Thälern Kärnthens, auf den rauheren Länderstrecken des Ostens wie auf den freundlichen Gefilden des Südens echte Lehrer ihr friedliches Werk als Sendboten des heiligen Geistes treiben sollen. Und so kehren wir von den verschiedensten Richtungen der Betrachtung immer wieder zurück zu der Frage, der hochwichtigen Frage: wie soll es doch möglich sein, Lehrer solcher Art zu bilden?

Begleiten Sie mich jetzt, hochgeehrte Festgenossen, mit Ihrer Theilnahme in eine solche stille Werkstätte, in welcher ich während einer Reihe arbeitsvoller Jahre in jugendlichen Gemüthern Anknüpfungspunkte für pädagogische ernste Studien suchte, gleichsam den geheimnißvollen Quellen nachspürte, welche in voller unversiegbarer Kraft fort und fort strömen sollten. Gestützt auf die Unerschütterlichkeit meiner psychologischen Ueberzeugung, gehoben und bestärkt durch eine Fülle beglückender, unvergeßlicher Erfahrungen an meinen jungen Freunden und späteren Mitarbeitern kann ich drei Quellen oder lebendige Kräfte

nennen, — die Psychologie nennt sie Interessen — um welche es bei der Lehrerbildung sich handelt. Nur wenn sie auch in jedem Zöglinge unseres Seminars gepflanzt oder geweckt und fortwährend in Anspruch genommen werden, verdient unsere Anstalt in Wahrheit den Namen einer Stätte für Lehrerbildung. —

Ich nenne zum Ersten das Interesse an dem eigenen geistigen Wachsthum. Es gibt freilich einen geistigen Standpunkt, für welchen die elementarste Maßregel freier Bildung unmöglich, für welchen nur Abrichtung denkbar ist, und es gibt auch heute noch böse Geister, welche dem Volke und seinen Lehrern einen höheren Grad geistiger Reife mißgönnen: unsere Anstalt aber verlangt von jedem Eintretenden ein nicht unbedeutendes Maß von Schulbildung und sorgt fort und fort für Erweiterung desselben. Ergeht nun aber an einen geistig wohl Ausgestatteten die Anforderung, aus dem Vorrathe des eigenen Wissens das der Schülernatur zuträgliche Material auszusuchen und zusammenzustellen: ergeht an einen in geistige Arbeit Eingelebten die Mahnung, die eigenen Gedanken zu zerlegen: ergeht an einen im sprachlichen Ausdruck bereits Geübten das Gebot, mehrerlei und insbesondere elementare Redeformen sich anzueignen: wie, frage ich, sollte da nicht die Kraft eines neuen tiefsinnigen Suchens und Strebens, eine Art Sehnsucht nach geistigen Eroberungen sich erzeugen und fortwirken?

Jetzt schließe sich erst die Einführung in die Naturgeschichte des geistigen Lebens an und dann der wohl vorbereitete und wohl geleitete Verkehr mit einer kleinen Anzahl von Schülern, mit einer Abtheilung der Uebungsschule. Wie? Werden wir hier nicht den unwiderstehlichen Reiz des kindlichen Wesens in seiner ganzen Gewalt wirken sehen? Wie könnten doch jene Einwirkungen fehlen in demjenigen, welcher vom geistigen Leben richtige Vorstellungen, zur Auffassung und Beurtheilung der ge-

heimnißvollen Regungen in den Menschenseelen Anleitung und Vorbild erhalten hat?

Hiezu kommt noch ein Drittes. Jean Paul schließt das 1. Capitel im 2. Bruchstück seiner köstlichen Levana mit den Worten: „Es hat jeder Mensch seinen idealen Preismenschen in sich." Sehen Sie hier das Geheimniß für die Vollendung der Lehrerbildung angedeutet. Es gilt nämlich, nun zu appelliren an die Sehnsucht des edleren Gemüthes nach wachsender Veredlung, an das Bewußtsein der Schwäche und Hinfälligkeit, an das Bedürfniß der Rettung, Erlösung und Stärkung, und wir sind sicher, daß die natürliche, jedem besseren Menschen inwohnende Hinneigung zur Kinderwelt zu einer edlen, sittlichen und christlichen Liebe und Seelsorge sich verklären werde. Ja, der in dem evangelischen Seminar Herangebildete kann nicht anders als mit Sehnsucht der Zeit entgegensehen, wo er in seiner Schule, in der Fürsorge für seine Kinder, seine Liebe zu dem frei gewordenen Evangelium wird bethätigen können! — So rechnet also das Lehrerseminar auf das Beste in der Menschenbrust, auf die Frische geistiger Arbeitslust, auf die Wärme der natürlichen Theilnahme für die Kinderwelt, auf die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe. Es gibt keine andere Rechnung. —

Ich wäre am Ende, hochgeehrte Festgenossen, wenn ich nicht noch meinen Hoffnungen einen kurzen Ausdruck leihen müßte.

Auf den Voraussetzungen nämlich, auf welche unsere Seminararbeit gebaut ist, ruhen auch die Hoffnungen, welche ich — das will ich nicht bergen — gegen kleinliche Befürchtungen freudig aufrecht erhalte.

Unsere Seminaristen werden nicht in Hochmuth einherschreiten, wie so mancher an anderen Orten; vor der Aufgeblasenheit, welche eine Schwester der Ignoranz ist, soll sie der Ernst und die Gründlichkeit unserer Arbeit bewahren; ja viel-

mehr in Demuth werden sie der hohen Aufgabe sich unterwerfen und in Treue ihr dienen. Knechtische und willenlose Werkzeuge werden sie freilich nicht sein können, aber ihr Selbstgefühl wird ihrem Berufe in der Gemeinde gelten, welche auch sie an ihrem Theile mit schützen sollen gegen Verblendung und Abfall. Ihre Stammeseigenthümlichkeit werden sie freilich bewahren und in Liebe bei uns pflegen; aber geschworene Feinde werden sie sein den bösen Geistern, welche verhüllt und im Dunkeln Zwietracht säen und sie verhindern wollen, einträchtig bei einander zu wohnen als Brüder. Die theuren Güter des Protestantismus, das Erbe treuer Väter, werden sie freilich zu schützen suchen und hierbei zusammenstehn als Ein Mann: aber gegen Glieder anderer Confessionen werden wir sie immer und überall, jetzt und später finden freundlich und herzlich, duldsam und hilfbereit. Ja, solches Alles sollen und werden die Zöglinge unseres Seminars lernen, so Gott unsere Arbeit segnet! —

So steuere ich also mit dem Schifflein, zu dessen erster Leitung ehrenvolles Vertrauen mich berufen, frohen Muthes aus dem Hafen. Ja, mit gläubiger Zuversicht spreche ich das aus meines Herzens Grunde hervortönende Schlußwort unseres heutigen Morgen- und Eröffnungsliedes:

Darauf so sprech' ich Amen
und zweifle nicht daran:
Gott wird es All's zusammen
Ihm wohlgefallen lan
und streck nun aus mein Hand,
greif an das Werk mit Freuden,
das Gott mir wollt bescheiden
in mein'm Beruf und Stand.

Schlußwort

bei der

Aufnahme der ersten Seminaristen.

Unter den Nachklängen der hundert Festgrüße aus der Nähe und der weitesten Ferne, unter den glücklichsten Vorbedeutungen, ja unter dem Scheine der himmlischen Gnadensonne schicke ich mich nunmehr an, geehrte Festgenossen meine erste Amtshandlung vorzunehmen, die Aufnahme der einundzwanzig jungen Leute, welchen der Eintritt in das Seminar gestattet werden soll.

Tretet näher, meine jungen Freunde! Im Vollgefühle des Dankes gegen den himmlischen Vater, welcher Euch als die Ersten in diesen seinen Weinberg beruft, werdet Ihr jetzt Eure Hand in die meinige legen. Es ist ein bedeutungsvoller Augenblick für Euch, für mich, für uns Alle.

Für Euch — Ihr gelobt mir treu zu sein den Gesetzen der Anstalt und Eurer hohen Berufung: für mich — ich nehme die heilige Pflicht auf mich, Euch als redlicher Führer Eurer künftigen Lebensbahn entgegen zu führen: für uns Alle — es wird ja so ein Bund geschlossen, von welchem die Gemeinde, von welchem die evangelische Kirche weit reichenden Segen erwartet.

Meine Lieben! Ich gedenke Euch noch näher zu treten. Ich bringe Euch ein väterliches Herz entgegen. Nehmt aus einem solchen einen Weihespruch als Mitgabe in Eure neuen Lebenskreise.

„Seid fröhlich!“ rufe ich Euch zum Ersten zu. Heiterkeit ist der Himmel, dessen die Lehrerarbeit durchaus zu ihrem Gedeihen bedarf. Seid fröhlich! rufe ich, nicht blos heute, sondern allewege. Der Herr, der Großes an Euch gethan hat, dessen Güte währet ewiglich. Ihr seid allesammt als hilfsbedürftige zu uns gekommen, Ihr wagtet kaum die Erfüllung Eures vornehmsten Wunsches zu hoffen: siehe, da hat Er die Herzen gelenkt wie Wasserbäche und diese liebe Gemeinde und in ihr mehrere theure Hausväter und Hausmütter herbergeten gerne und nahmen Euch gastlich auf, halfen mit Rath und That. Der bisher geholfen hat, der wird wieder helfen. Seid fröhlich in Hoffnung!

Dagegen streitet nun freilich Noth und Trübsal. Ich verberge es Euch nicht, an den Beruf, welchem ich Euch zuführen will, knüpft sich leicht allerlei Noth. — Erstens Lebensnoth. Denn wenn Ihr heute auch nicht ein drückendes Loos finden werdet, wie Eure Väter und Vorgänger, wenn auch die Aussicht auf Befriedigung gerechter Ansprüche gesichert ist, dennoch muß der Lehrerstand auf Lebensnoth und Entbehrung aller Art gefaßt sein. Und so auch auf Herzeleid, wie dasselbe nicht leicht ein anderer Beruf in solchem Maße kennen lernt. Denn neben beglückenden Erfahrungen bringt die Schule auch ein gutes Theil Schmerz über Undank und vergebliche Arbeit. Aber ein echtes Lehrerherz muß geduldig sein. Drum gelobt Euch schon jetzt im Voraus, dann nicht zu murren. Seid geduldig in Trübsal!

Ihr wißt aber, meine Lieben, wo die Quelle der Freude und des Friedens, der Geduld und des Muthes fließt. Ihr seid

bereits gewohnt, den anzurufen, der unsere feste Burg ist und unter der Hilfe dessen zu streiten, der eine gute Wehr und Waffen ist. Ihr habt ohne Zweifel im Stillen den apostolischen Spruch meiner bisherigen Rede ergänzt. Ihr verstandet mit dem Herzen das Schlußwort: Haltet an am Gebet! —

Und so soll denn als Losungswort beim Eintritt in unser Arbeitsfeld, als Erkennungswort für jeden aus dem evangelischen Lehrerseminar zu Bielitz Hervorgegangenen der Spruch des Apostels hingestellt sein und bleiben:

Seid fröhlich in Hoffnung, geduldig in Trübsal,
haltet an am Gebet!

(6)

Die

Seminarien

für

Volksschullehrer.

Eine historisch-pädagogische Skizze

von

L. W. Seyffarth

Rector der Stadtschulen und Hilfsprediger zu Luckenwalde.

Berlin.

Verlag von Julius Springer.

1869.

Vorwort.

Wenn die gegenwärtige Schrift auf die früher von mir verfaßten, die Stadt- und die Dorfschulen, mehrfach Rücksicht nimmt, so bildet dieselbe doch ein für sich bestehendes Ganzes. Sie betrachtet die Volksschullehrer-Bildung nach den Principien der modernen Pädagogik, jedoch nicht mit vollständiger Durchführung in Bezug auf das Technische, sondern nur in andeutenden Umrissen, als Skizze. Hätte ich diese specielle Durchführung gegeben, dann wäre die Schrift ein pädagogisches Lehrbuch geworden, das nur für Pädagogen von Interesse gewesen wäre; so aber nimmt dieselbe auch auf solche Kreise Rücksicht, die sich nicht von Berufswegen mit Pädagogik beschäftigen und sucht diesen das Verständniß der jetzt wieder mehr in den Vordergrund tretenden pädagogischen Fragen zu vermitteln.

Wie die beiden früheren, so baut auch die gegenwärtige Schrift sich auf dem Grunde der Geschichte auf. Da es jedoch nicht meine Absicht ist, ein specifisches Geschichtswerk zu schreiben, so konnte dieselbe nur in allgemeinen Umrissen gegeben werden. Ich bemerke das denen gegenüber, die bei Gelegenheit der Besprechung der Stadt- und Dorfschulen der Geschichte eine größere Ausdehnung gegeben wünschten. Durch eine ausführliche Geschichtsdarstellung würde der Schwerpunkt dieser Schriften verrückt werden.

Wegen eines Punktes muß ich mich noch erklären. Ich habe im II. Kapitel des ersten Theiles eine zusammenhängende Darstellung der Ideen, auf denen die moderne Pädagogik beruht, gegeben. Eigent-

lich hätte diese Darstellung in den „Dorfschulen“ gegeben werden sollen, welche die innere Organisation des Volksschulwesens behandeln, während sich die „Stadtschulen“ mehr mit der äußern Einrichtung beschäftigen; ich habe das dort Versäumte hier nachgeholt und habe mich dazu um so mehr veranlaßt gesehen, weil ich nicht die Absicht habe, von jenen Schriften eine zweite Auflage zu veranstalten.

Diese Ideen sind aus Pestalozzi's „Abendstunde eines Einsiedlers“ entnommen: sie sind in diesem Werke vollständig enthalten. Pestalozzi erklärt zwanzig Jahre, nachdem er sie niedergeschrieben, selbst, daß er sie schon damals allumfassend dargestellt habe. Er schreibt: „Iselins Ephemeriden, (in denen die Abendstunde 1780 zuerst erschien) bezeugen, daß ich den Traum meiner Wünsche nicht umfassender denke, als ich ihn damals schon auszuführen suchte.“

Es ist nothwendig, immer wieder zu diesen Urquellen des frischen Lebens zurück zu kehren, um daraus neue Kraft und neuen Muth zu schöpfen. Dem Umfange und der Tendenz dieser Schrift entsprechend, konnte hier nur ein Auszug der Hauptideen gegeben werden. Die Paraphrase, in die die einzelnen Abschnitte eingeschlossen sind, soll mehr die leitenden Gesichtspunkte angeben, als die tiefsinnigen Ideen in ihrem ganzen Umfange zur Darstellung bringen. Die Aufstellung dieser Gesichtspunkte schien mir aber bei der eigenthümlichen Darstellungsweise Pestalozzi's nothwendig zur Orientirung. Auch Karl v. Raumer gibt in seiner Geschichte der Pädagogik (II. Band, S. 379 ꝛc.) eine Analyse der Abendstunde, doch ist darin gerade der Gipfelpunkt, von dem aus Pestalozzi das ganze Gebiet der Pädagogik überschaute und auf welchen hin seine ganze Wirksamkeit abzielte, von dem aus sich ihm auch das Alte neu gestaltete, übersehen: nämlich daß die Pädagogik ihr Ziel im Menschen selbst zu suchen habe, in der ihm von Gott gesetzten Bestimmung, daß diese Bestimmung der Menschen in der Befriedigung ihres Wesens in ihrem Innersten liege, der Punkt, auf den Pestalozzi auch bei allen Einzelideen zurückweist, dem er alle übrigen unter

ordnet. Wenn man nur diese Einzelideen ohne ihre Beziehung auf den Cardinalpunkt betrachtet, dann erscheinen dieselben kaum neu und Pestalozzi's Verdienst gering; denn die „allgemeine Menschenbildung“ und die „Naturgemäßheit“ strebte schon Rousseau, letztere auch Basedow an, und die „Anschauung“ hatte schon Comenius in seinem orbis pictus und Basedow in seinem Elementarwerke als die Grundlage alles Unterrichts gefordert; durch das Pestalozzische Princip aber erscheinen auch diese Grundsätze ganz neu und in ihrer eigentlichen Tiefe und Bedeutung. —

Was die Geschichte der Lehrerbildung betrifft, so hat die Zeit unter Altensteins Verwaltung, hauptsächlich die, wo Beckedorff das Volksschulwesen leitete, eine ausführlichere Darstellung erfahren. In dieser Zeit arbeiteten sich die Principien der Seminarien aus den Ideen Pestalozzi's empor und erhielten in Beckedorffs „Jahrbüchern“ eine ideale Darstellung. Diese Quelle habe ich benutzt, da die bekannten pädagogischen Geschichtswerke aus derselben fast gar keine Anführungen enthalten. Ich denke dadurch, daß ich dieses Werk mehr der Vergessenheit entrissen habe, auch der Geschichte der Pädagogik einen Dienst erwiesen zu haben. Süverns Entwurf zu dem Schulgesetze und Beckedorff's Jahrbücher geben uns den Schlüssel zur Kenntniß und Beurtheilung der Bestrebungen und Leistungen der modernen deutschen Pädagogik unter Altenstein, einer Zeit, die in der Geschichte der Pädagogik ewig groß da stehen und in unvertilgbarem Glanze strahlen wird, was auch die spätere Reaction dagegen geschrieben und gearbeitet hat. — Wer aus Verordnungen jener Zeit den Geist derselben beurtheilen will, der wird ihn nicht erkennen, denn dadurch ist eben jene Zeit groß geworden, daß sie das Volksschulwesen hob ohne zwingende Gesetze, ohne Verordnungen. Altenstein wußte, daß der Geist nur durch Geist und nicht durch den Buchstaben des Gesetzes geweckt wird, ein Grundsatz, der unserer Zeit leider nur zu sehr abhanden gekommen ist. Die Gesetze jener Zeit werden repräsentirt durch die Persönlichkeiten, die an der Spitze standen, und von denen ein geistiger Strom ausging, unter denen

auch Diesterweg als Stern erster Größe prangt. Auf diese Männer und ihre Bestrebungen muß man schauen, will man jene große Zeit recht verstehen und würdigen. Dazu beizutragen ist die Absicht auch der gegenwärtigen Schrift.

Was die theoretischen Festsetzungen betrifft, so tritt diese Schrift auch, wie ihre Vorgänger, einestheils der mechanischen Unterrichtsweise mit utilistischem und materialistischem Zweck, anderntheils der so genannten „wissenschaftlichen", d. h. der gelehrten Richtung im Volksschulwesen entgegen. Wir können in beiden nur ein Zurückfallen in einen schon längst überwundenen Standpunkt erblicken; beide waren schon durch die Pestalozzi'schen Ideen beseitigt. — Wenn sonst der Gegensatz in der geschichtlichen Entwickelung dazu beiträgt, die Wahrheit zu vertiefen, so können wir jener ersten Richtung eine solche Wirksamkeit nicht zusprechen, weil sie selbst zu oberflächlich und äußerlich ist. Sie dient höchstens dazu, einen dunkeln Hintergrund zu den strahlenden Ideen Pestalozzi's abzugeben und diese in um so reinerem Lichte darzustellen. Einer eigentlichen Widerlegung bedarf jene Richtung nicht mehr, man braucht sie nur den ewigen Wahrheiten, wie sie die moderne Pädagogik zu Tage gefördert, gegenüber zu stellen, um sie in ihrer innern Haltlosigkeit und Nichtigkeit erscheinen zu lassen. Sie wird bald vom Schauplatze der Geschichte verschwinden. Am allerwenigsten ist sie geeignet, eine auf Jahrhunderte ausreichende Entwickelung anzubahnen. Sie verkennt damit ihre eigene Kraft und Bedeutung.

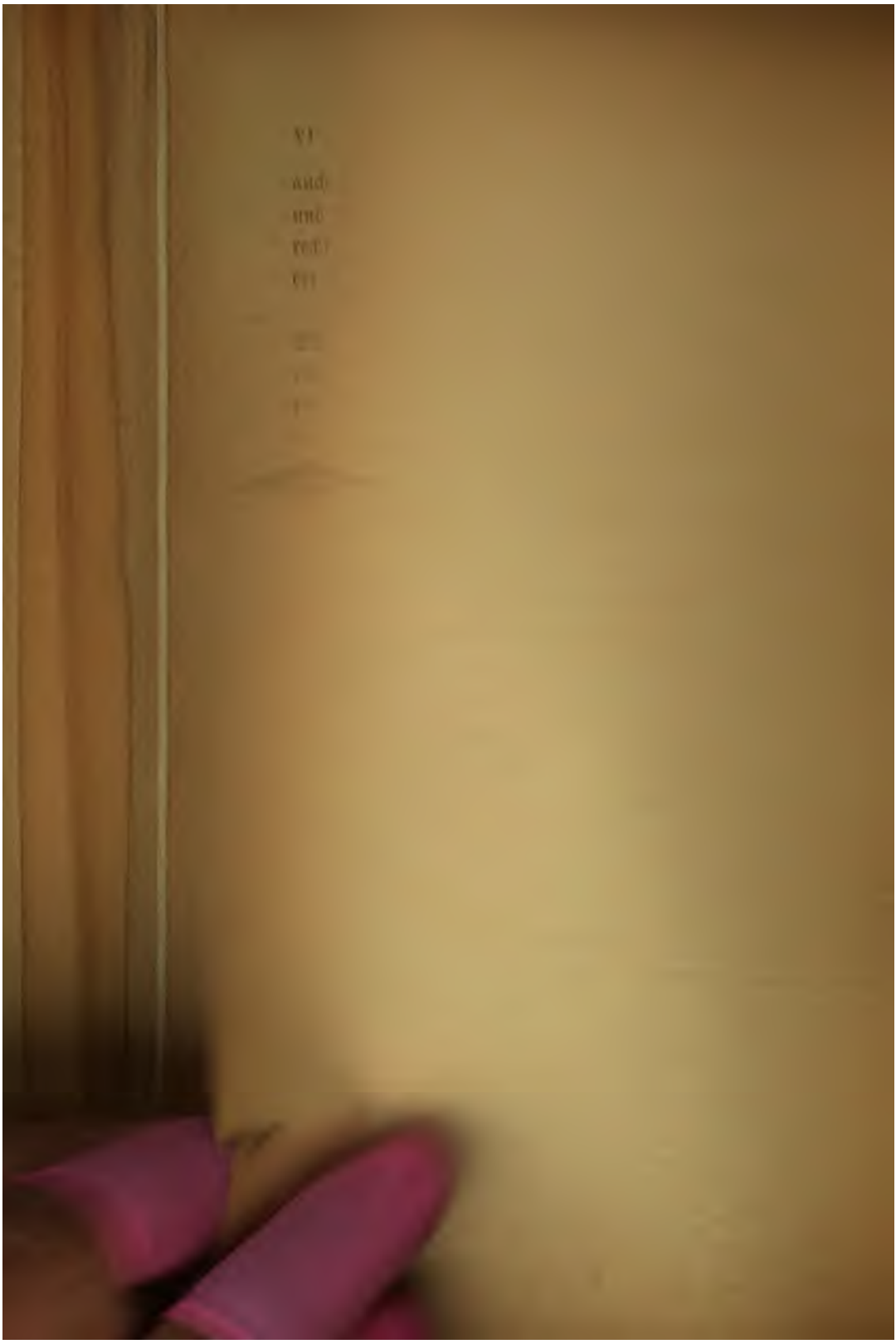
Eine größere Beachtung verdient die s. g. „wissenschaftliche" Richtung, die in den preußischen Realschulen ihre Darstellung findet. Hier wacht der Streit zwischen dem Humanismus d. h. der Gelehrsamkeit einerseits und dem Realismus und Philanthropismus andrerseits, der zu Ende des vorigen und zu Anfange dieses Jahrhunderts die Pädagogik bewegte, von Neuem, nur in veränderter Gestalt auf. Jetzt handelt es sich nicht mehr um realistische oder philanthropistische Ziele, sondern die Volksschule erkämpft sich gegen die eindringende Gelehrsamkeit Raum zu ihrer eignen Vollendung, ja, sie kämpft um

ihre Existenz. Auch die Volksschule will humanistischen Zwecken dienen, sie verwirft dazu aber die Mittel der Gelehrtenbildung, sie will dieselben erreichen durch das Medium der dem praktischen Leben zugleich dienenden Bildungsstoffe, nicht aber durch todte Sprachen, reine Mathematik und systematisch geschlossene Wissenschaften. Der Kampf um diese Existenz — ich habe im I. Capitel darauf hingewiesen, warum die Existenz der Volksschule hier gefährdet ist, — wird um so schwieriger werden, weil diese Realschulen mit einem gewissen Scheine von Liberalismus übergossen sind; schaut man freilich näher zu, so ist es die mittelalterliche Klosterschule mit ihrem Latein, mit ihrem Trivium und Quadrivium, (will heißen, mit ihren abstract wissenschaftlichen Vorübungen), nur modernisirt, die nur geeignet ist, ihre Zöglinge dem nationalen Leben zu entfremden, weil dieselben, da sie aus diesen Schulen sogleich zum praktischen Leben übergehen, nicht auf jene Höhe der Bildung geführt werden, durch welche die frühern Unterrichtsmittel ihre wahre Stellung in der Gesammtbildung erhalten, durch welche sie als bloße Mittel, die nimmer Selbstzweck werden dürfen, erkannt werden. Sie bleiben bei der bloßen Form stehen, ohne den Geist zu geben. Darum können wir diese Realschulen auch nicht zu den humanistischen Schulen rechnen, sie dienen nicht der allgemeinen Menschenbildung, sondern — ja, ich weiß selbst nicht welchem Zwecke. — Jedenfalls war es nothwendig, in diesen Fragen zuvor Stellung zu nehmen, ehe ich positive Festsetzungen über die Lehrerbildung treffen konnte.

Und so sende ich denn auch diese Schrift hinaus, daß sie die Herzen des Volkes erwärme für die edle Sache der Jugendbildung, daß sie den Lehrern, indem sie dieselben auf die ewigen Ideen hinweist, ein Leitstern und zugleich eine Erhebung sei auf ihrem mühevollen Pfade.

Luckenwalde, 20. November 1868.

L. W. S.



Inhalt.

Erster Theil.

Zur Grundlegung.

Seite

Vorläufige Stellung zum heutigen Schulwesen als Einleitung . . . 3
Grundlegende Principien 7
A. Begriff der Volksschule 8
B. Die allgemeine Menschenbildung 10
C. Der Unterrichtsstoff 21
Zur Geschichte der Lehrerbildung 27
A. Vorgeschichte 27
B. Die Lehrerbildung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts . . 28
C. Die Seminarien des 19. Jahrhunderts 33
Die Pestalozzi'schen Principien und die Preußische Unterrichtsverwaltung 36
Die Reaction und die Regulative 40

Zweiter Theil.

Zur Ausführung.

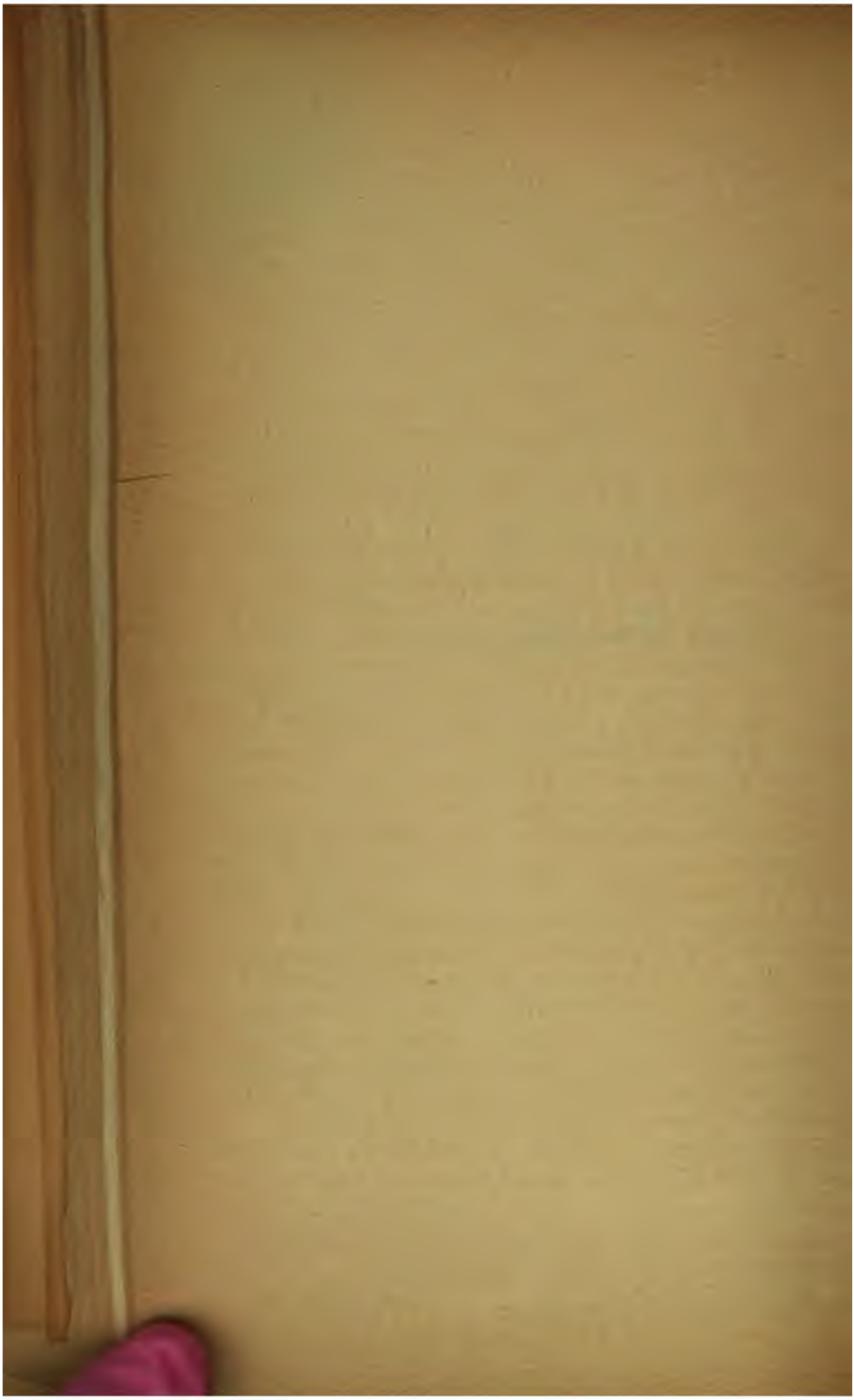
I. Formelles. — Nothwendigkeit der Seminarien. — Begriff des Seminars. — Internat oder Externat? 47
Die Vorbildung zum Seminar 57
II. Die Seminarbildung im Allgemeinen 60
III. Die ideale Grundlegung 64
IV. Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Seminar . 75
V. Die persönliche Bildung der Seminaristen 83

Erster Theil.

Zur Grundlegung.

Erster Theil.

Zur Grundlegung.



I.

Vorläufige Stellung zum heutigen Schulwesen, als Einleitung.

„Aber es fehlt eben neben der Schule und im Anschluß an dieselbe ein erziehlicher Faktor, welcher die die Schule Verlassenden ins Leben hinüber leitet, wo das Familienleben es nicht thut.“ Die Ausführung dieser Idee hatte den ehrwürdigen Hauptlehrer Friedrich Reimer ganz hingenommen, schon stand er daran, sie ins Leben umzusetzen. Da rief ihn Gott aus seiner irdischen Wirksamkeit in die himmlische.

„Der neue Hauptlehrer, von der Absicht des Heimgegangenen in Kenntniß gesetzt, lehnte jede Betheiligung ab, indem er bemerkte, daß von einer solchen Thätigkeit nichts in seiner Instruktion stehe.“

Diese Worte Ferdinand Schmidt's*) riefen mir das Ideal eines Lehrers von sonst und von jetzt vor die Seele.

„Ihr sollt meine Boten sein an die Kinder, die Lieblinge der Götter und Menschen, die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese. Ihr sollt sie mit Liebe empfangen, sie mit Verstand unterrichten, sie mit Weisheit erziehen. Die langsamen Geistes sind, habt ihr mit unermüdlicher Geduld an der Hand zu führen, sie zu beleben und zu begeistern. Die da vorschnell und feurigen Blickes sind, werdet ihr zur Besonnenheit und Ruhe erziehen. Zu allem, was schön ist, was wohl lautet, werdet ihr den Grund legen und damit wir uns mit Sicherheit auf die Resultate, die wir von eurer Thätigkeit erwarten, verlassen können, werde ich euch das Gewissen in die Brust pflanzen, ein Richter im Verborgenen, auch da,

*) Volkserzählungen und Schilderungen aus dem Berliner Volksleben. Breslau 1869. I. Bändchen.

wo Menschenaugen nicht sehen. Außerdem werden wir euch zu mancherlei wichtigen Diensten nöthig haben. Das Volk schmachtet noch vielfach unter dem Alp des Aberglaubens. Schulmeister heran! Wir werden es von bösen Gewohnheiten zu befreien suchen, die Brantweinpest austreiben — auf! Wir werden euch die Verbrecher-Kinder auf den Arm legen — wo irgend ein Verein das Volk berührt, werden wir euch brauchen. Kurz, eurer Hilfe wird man überall bedürfen, wo immer gemeinnützige Zwecke kostenfrei ausgeführt werden sollen. Darum soll auf jedem Dorfe wenigstens Einer zu finden sein. Darum werdet ihr jede Art der freien Entwickelung in euren Gemeinden nicht nur mit Freuden begrüßen, sondern sie nach euren Kräften zu fördern bemüht sein. — Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgültig lassen, was das Leben fördert."

So sprach einst Diesterweg die Mission des Volksschullehrers in seinem Wegweiser aus.

Die Regulative aber schreiben „amtlich zur Befolgung" vor: „Der Lehrer soll geheiligt sein, an Christi Statt zu sprechen: Lasset die Kinder zu mir kommen!"

Einst der Trieb des Geistes nach den höchsten Idealen in freier Thätigkeit; — hier der Dienst des Buchstabens. „Was nicht in der Instruction steht, ist nicht." —

Einst der Lehrer der Diener der Menschheit aus freier Liebe; — hier der Lehrer wie Christus selbst, das Evangelium ein Staatsgesetz.

Hier haben wir den einen Gegensatz, der die Pädagogik bewegt: die freie Geistesentwickelung kämpft an gegen den politischen und kirchlichen Dogmatismus; jene will Entwickelung des Menschen von innen heraus zu der ihm von Gott gesetzten ewigen Bestimmung; diese will den Menschen bilden von außen nach innen, nur durch den Lehrstoff zu einer von den Menschen gemachten politischen und kirchlichen Ansicht.

„Eine Vermittelung zwischen Diesterweg und Regulativen ist unmöglich; beide repräsentiren principielle Gegensätze", so bezeugen es die „Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei preußischen Regulative." — Wir stimmen diesem Urtheile vollständig bei.

Es giebt noch einen anderen Punkt, um den die Pädagogik den Kampf bald wird aufnehmen müssen.

Jedes Ding in der sich entwickelnden Welt strebt nach Vollendung; wo ihm diese abgeschnitten ist, verkümmert es in sich. Die Volksschule hat bis zum 14. Jahre die Bildung erst angefangen, hat die Elemente gelegt, ist bis dahin nur Elementarschule. Wenigstens bis zum 17. Lebensjahre muß der Mensch durch die Schule gebildet werden, dann erst hat er in seiner Bildung die Festigkeit erlangt, daß er mit eigener Kraft den angefangenen Weg weiter verfolgen kann. Wird er früher auf eigene Füße gestellt, dann verkümmert er, sittlich wie geistig.

Wird der Volksschule die Möglichkeit abgeschnitten, zu einem Abschluß zu gelangen durch eine wenigstens relative Vollendung des von ihr angefangenen Werkes der Erziehung, dann verkümmert auch sie, sie sinkt herab zu einer bloßen Abrichtungsanstalt.

Diesterweg sagt: „Ein vierzehnjähriger Mensch ist ein Kind an Einsicht und Kraft, wie an Jahren. Mögen nun viele zu Handarbeiten übergehen, die Arbeit an ihren Seelen darf nicht aufhören, denn nun kommen die einflußreichsten, gefährlichsten Zeiten! Und gerade in ihnen wollte man den jungen Menschen sich selbst oder dem Zufalle, der Gemeinheit des Lebens und der Verführung überlassen? Das wäre gelind gesprochen, thöricht gehandelt! Das hieße anfangen, aber nicht vollenden. Darum in allmählich abnehmender Stundenzahl fortgesetzter Unterricht und weitere Uebung der geistigen Kraft! Mit dem 14. oder 15. Jahre darf der Schulunterricht, die öffentliche Erziehung nicht aufhören."

Curtmann: „Weglassung der Fortbildungsanstalten wäre gerade so viel, als eine Erndte säen und pflegen, die Einsammlung aber dem Zufalle, d. h. der Unredlichkeit und Saumseligkeit überlassen. Das wird auch von Pädagogen ziemlich allgemein, von Staatsmännern hie und da, jedoch mit vielen politischen, juristischen und finanziellen Restrictionen anerkannt. Die Wahrheit wird sich aber Bahn brechen: Daß eine erweckende Erziehung der Jugend bis zur Confirmation und eine darauf folgende unbewachte Hinausstoßung in den Strudel des sinnlichen Lebens verderblicher ist, als eine consequente Niederhaltung der geistigen Kräfte unter den Schranken äußerlicher Gesetzlichkeit."

„Es giebt aber auch solche Knaben, deren Verhältnisse eine über die eigentliche Schulzeit gehende Bildung erlauben und fordern, ohne

daß sie darum in Realschulen und Gymnasien passen. Solche würden ihre Rechnung in der höheren Bürgerschule finden, welche sich genau an die eben verlassenen Knabenschule anfügen müßte. Diese möchten auch außerdem wohl die beste Vorschule für die Schullehrer-Seminarien bilden. Und ob ein großer Theil des Gewerbestandes nicht besser bei einer solchen rein bürgerlichen Bildung führe, als bei dem immer an die Honoratiorenschaft streifenden Unterrichte an den Realschulen, darf billig bezweifelt werden." *)

Zwei Forderungen sind hier ausgesprochen:

1) Die Errichtung von Fortbildungsschulen für solche Knaben, welche mit dem 14. Lebensjahre zur Erlernung einer Profession oder zu einem andern Lebensberufe übergehen.
2) Die Errichtung von höheren Bürgerschulen, als Fortsetzung und Vollendung der Elementarschulen.

Ein doppelter Kampf ist damit gegeben: der erste richtet sich gegen den Materialismus der Zeit, der den Knaben nicht die wenigen Stunden zu ihrer geistigen und sittlichen Weiterbildung gönnen will, sowie gegen das Widerstreben dieser Knaben selbst, welche mit dem Austritt aus der Schule ihre Bildung für vollendet und sich der Schule entwachsen glauben; der zweite ist gerichtet gegen die jetzigen Realschulen, welche sich als sogenannte wissenschaftliche, eigentlich aber als Gelehrtenbildungs-Anstalten neben der Volksschule aufbauen und darum der Volksschule zu ihrer Vollendung das Material und den Platz wegnehmen.

Der Kampf ist in neuerer Zeit aufgenommen von einem Philologen: „Das Schulwesen des preußischen Staates. Berlin 1866. F. Schulze";

von einem Philosophen: „Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland während der letzten Jahrhunderte von Jürgen Bona Meyer. Berlin 1866. Lüderitz";

und vom mehr praktischen Standpunkte aus in den „Stadtschulen."

Indem die preußischen Realschulen auf ganz andern Principien sich erbauen, negiren sie die Principien der Volksschule, treten zu ihr in Feindschaft, drücken durch ihre Existenz den Gedanken aus, daß nach den Principien der Volksschule eine höhere Bildung nicht gewährt werden könne und bewirken dadurch, daß die Volksschule

*) Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II. S. 542. 544.

auch in der Meinung des Volkes sinkt. Damit ist der Lebensnerv der Volksschule durchschnitten. Denn die wahre Grundlage zu einer gesegneten Wirksamkeit der Volksschule beruht in der Liebe, die das Volk diesem nationalen Institute entgegen bringt. Wird Schule und Lehrer nicht von dieser Liebe getragen, wird ihr Ansehen untergraben, sinkt sie in der Achtung, dann sinkt auch das innere Leben der Schule dahin. — Wie sehr aber die Schule jetzt im Ansehen und in der Liebe des Volkes gesunken ist, das beweisen hinlänglich die Gehalts-Verhältnisse der Lehrer. Zur Errichtung von Real- und höhern Bürgerschulen ist Geld genug vorhanden, für die Volksschule nicht.

Wir mußten diese Bemerkungen vorausschicken, um erst eine festere Stellung für unsere Frage nach der Lehrerbildung zu gewinnen. Wir treten also den Regulativen entgegen; wir verlangen ferner Lehrer, welche auch den Unterricht in den Fortbildungs- und höheren Bürgerschulen zu ertheilen im Stande sind, für welche letzteren wir eine andere innere Organisation, die nicht auf eine Gelehrten- sondern auf eine Volksbildung ausläuft, fordern. Diese Forderung mußte zuerst ausgesprochen werden, ehe wir daraus die Consequenzen ziehen konnten.

II.

Grundlegende Principien.

Die Schule ist nicht um des Lehrers willen da, sondern der Lehrer um der Schule willen. Die Lehrerbildung muß sich nach Anforderungen richten, welche die Wissenschaft und das reale Leben an die Schule machen. Diese Anforderungen sind zunächst festzustellen. Ich kann damit aber weder etwas Neues noch etwas Vollständiges geben wollen.

Nichts *Neues*, denn die Grundsätze der modernen Pädagogik, wie sie durch Pestalozzi's Ideen zu Tage gefördert sind und zu denen wir uns bekennen, enthalten *ewige* Wahrheiten. Pestalozzi hat durch seine Ideen — nicht aber durch seine praktischen Ausführungen, — den Grund für *alle* Pädagogik gelegt. Ich werde deshalb auch Pestalozzi selbst reden lassen.

Nicht *Vollständiges*, denn eine vollständige Ausführung würde weitaus die Grenzen dieser Schrift überschreiten; es müßte

damit die Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem ganzen Umfange dargelegt werden. Wir werden die Fundamentalsätze der Pädagogik nur so weit heranziehen, als sie nothwendig sind zu der daraus abzuleitenden Lehrerbildung. Im Uebrigen verweise ich auf die Darlegungen, wie sie in den betreffenden Werken von Niemeyer, Schwarz-Curtmann, Diesterweg's Wegweiser und ähnlichen auf Pestalozzi's Ideen ruhenden Schriften dargelegt sind.

A. Begriff der Volksschule.

Wenn der Bericht der Unterrichts-Commission des preußischen Herrenhauses vom 11. Februar 1868 über den Entwurf des Unterrichts- und Dotationsgesetzes (S. 25) sagt: „Der Ausdruck Volksschule leiste der Meinung Vorschub, die schon ohnedies von Volksaufwieglern genährt werde, daß nur die unteren Schichten das eigentliche Volk bilden und daß man sich im Interesse der gebildeten und ungebildeten Klassen der Gesellschaft dagegen verwahren müsse, denn diese sowohl wie jene, und jene sowohl wie diese gehörten zum Volke; auch werde sich nicht behaupten lassen, daß die Gymnasien und Universitäten weniger zur Volksbildung beitrügen, als die Elementarschulen," so geben wir zu, daß dem Wortsinne nach auch die Gelehrten-, wie die technischen Anstalten, zu der Volksschule gehören, allein der allgemeine Sprachgebrauch, dem ich mich hier anschließe, ohne deswegen befürchten zu müssen, bei den Lesern für einen „Volksaufwiegler" gehalten zu werden, versteht eine ganz besondere Kategorie unter dem Namen der Volksschulen und zwar involvirt dieser Name gerade einen Gegensatz zu den Gelehrtenschulen. Man wird z. B. die Lehrer an den Universitäten und den Gymnasien nie zu den Volksschullehrern rechnen.

Die Gelehrtenschulen haben zum Ziel die theoretische Ausbildung des Menschen; sie führen, zunächst ohne Rücksicht auf das praktische Leben, in die idealen Gebiete der Wissenschaften ein. Wissenschaftlichkeit im strengen Sinne des Wortes ist ihr Ziel.

Die Volksschulen nehmen unmittelbar eine praktische Richtung. Sie ziehen die Theorie nur so weit heran, als sie zur Erreichung der pädagogischen Zwecke nöthig ist. Die Gelehrtenschulen erziehen zunächst für das rein geistige Gebiet, die Volksschulen wollen das praktische Leben mit Geist durchdringen.

Es könnte scheinen, als ob damit die Volksschulen zu reinen Berufsschulen gemacht würden. Dies ist nicht der Fall. Wir setzen

bei ihnen das praktische Leben nicht als Zweck, sondern nur als Ziel. Der Unterschied zwischen Zweck und Ziel ist in dieser Beziehung groß: der Zweck setzt die innere, das Ziel die äußere Bestimmung.

Der Zweck muß derselbe sein in der Gelehrtenschule, wie in der Volksschule: Bildung des Menschen zum Menschen nach allen des Menschen würdigen Bestimmungen hin, also Humanität (Niemeyer, Herder, Fröbel), die weil sie zum göttlichen Ebenbilde bilden will, auch als Gottähnlichkeit (Fr. G. Chr. Schwarz) oder als Divinität (Graser) gesetzt werden kann, oder insofern die Humanität in Christo vollendet sich darstellt, als christliche Bildung (Gräfe), als christliche Civilisation (Curtmann) erscheint, als deren Endzweck das Reich Gottes (Palmer) dargestellt wird; oder insofern sie die höchsten idealen Zwecke des Lebens verfolgt, als Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen (Diesterweg) hingestellt wird: verschiedene Formeln für ein und dieselbe Idee, welche alle der materialistischen Auffassung entgegen treten.

Ferdinand Schmidt sagt sehr schön: „Wie ohne Vorhandensein und ohne die Wirkung des Himmels auf unserer Erde kein Leben dem Boden entsprießen würde, so kann auch von einer selbstständigen freien, naturgemäßen, ihm selbst und Andern Heil bringenden Entwickelung derjenigen Menschenseelen nicht die Rede sein, denen es an höheren Anschauungen, an Idealen fehlt.“ Ohne ein solches Ideal sinkt auch die Schule ins Materialistische herab. Bleiben wir bei dem Ideale der Menschenbildung, der Humanität. Demnach ist die Volksschule eine Anstalt, welche den Menschen zum Menschen bilden will mit Berücksichtigung der Anforderungen des realen Lebens.

Die Rücksicht auf die Anforderungen des realen Lebens ist durch die Zöglinge gegeben, welche unmittelbar aus der Schule ins praktische Leben übertreten. Wir rechnen demnach alle diejenigen Anstalten zu den Volksschulen, aus denen die Schüler unmittelbar ins praktische Leben eintreten, also auch die Real- und höheren Bürgerschulen, die aber in Preußen nach ihrer jetzigen inneren Organisation zu den Gelehrtenschulen mit rein wissenschaftlichem Ziele gehören. Sie führen dadurch vom praktischen Leben hinweg und entsprechen nicht den Anforderungen desselben. Sie bedürfen einer Reorganisation.

Eine Ausnahmestellung nehmen die technischen Anstalten ein, welche für besondere Berufszweige, Bau- oder Bergfach, Schifffahrt,

Militär ꝛc. vorbilden und in denen die erziehliche Thätigkeit ganz zurück tritt.

Mit unserer Begriffsbestimmung der Volksschule treten wir der noch weit verbreiteten Ansicht entgegen, welche die Schulen als reine Unterrichts-Anstalten, die nur Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen haben, ansieht, eine Ansicht, wie sie vor Pestalozzi durch A. H. Franke und Basedow vertreten wurde (Utilitätsprincip); wir treten der Ansicht entgegen, welche den Zweck der Bildung des Menschen außer den Menschen setzt, wie sie von den Regulativen vertreten wird, welche kein ideales Princip kennen, sondern den Menschen nur für Staat, Kirche, Familie und Beruf bilden wollen (materialistisches Princip), hauptsächlich aber für Staat und Kirche, beides noch dazu in einem staatsrechtlich und dogmatisch einseitigen Begriff.

Aus der Bildung des Menschen zum Menschen resultirt die Methode, den Unterrichtsstoff bestimmt das reale Leben.

Die Methode besteht nicht etwa blos in der Bearbeitung des Unterrichtsstoffes für den unterrichtlichen Zweck (Didaktik), sondern sie hat es hauptsächlich mit der Behandlung des zu bildenden Menschen zu thun; sie geht vor allen Dingen auf den Menschen, seine Anlagen und Fähigkeiten ein; sie hat die Natur, das Wesen des Menschen zu erforschen, um ihn zu bilden.

B. Die allgemeine Menschenbildung.

Es ist Pestalozzi's unsterbliches Verdienst, die Pädagogik durch Auffindung ihrer ewigen Ideale fest begründet und die Wege dazu gezeigt zu haben. Aber nicht in begrifflichen Bestimmungen, die aus verstandesmäßiger Reflexion entstehen, sondern in erhabenen Sentenzen, die aus liebevollem Herzen emporgesprossen sind; nicht in einem philosophischen System, sondern im Gewande der Dichtung hat er seine erhabenen Ideen niedergelegt in seinen beiden Hauptwerken: „Lienhard und Gertrud" und der „Abendstunde eines Einsiedlers." Es sei mir gestattet die hauptsächlichsten Gedanken aus dem letzteren Werke mit Pestalozzi's eigenen Worten anzuführen. Das Werk ist noch viel zu wenig bekannt und doch liegt gerade darin die ganze Herrlichkeit der pestalozzischen Ideen, um so ergreifender, als er sie niederschrieb nach seinen ersten gescheiterten Versuchen und nachdem er sein ganzes Vermögen mit ihnen verloren hatte. Gerade aus diesen dunkelsten Tagen der Noth, wo er nicht

nur von seinen Freunden verleugnet ward, sondern wo er selbst auch den Glauben an sich verloren hatte, strahlen diese Ideen wie helle Gestirne auf und heben sich glänzend ab von dem dunkeln Hintergrunde. Gerade darin, daß diese Ideen aus den Trümmern irdischer Hoffnungen und Strebungen erwachsen sind, offenbart sich die göttliche Kraft, die auch aus dem Tode Leben weckt.

Pestalozzi forschte, dem göttlichen Schöpfungsgedanken nachgehend, nach dem Ziele und der Bestimmung der Menschheit überhaupt, um so die Idee, so wie den Weg zur Bildung des Menschen zu finden.

„Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er?"

„Warum forschet der Mensch Wahrheit ohne Ordnung und Endzweck? Warum forschet er nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur, daß er darauf baue den Genuß und den Segen seines Lebens? Warum sucht er nicht Wahrheit, die ihn in seinem Innersten befriedigt, die seine Kräfte entwickelt, seine Tage erheitert und seine Jahre beseligt?"

„Befriedigung unsers Wesens in seinem Innersten, dich zu suchen und nach dir zu forschen, ist Ziel und Bestimmung der Menschheit!"

Das war der Eingang zu jenem philosophisch-didaktischen Gedichte, der Abendstunde eines Einsiedlers, das zwar äußerlich ohne künstlerische Form, aber voll hohen Schwunges und tiefinniger Ideen, nicht blos das Programm und den Schlüssel zu seinem ganzen Streben nnd Wirken enthält, sondern welches schon seine Ideen über Erziehung und Unterricht in ihrem ganzen Umfange und in erhabener Reinheit, ohne alle fremdartige Beimischung, in einheitlichem Gusse entfaltet.

„Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage und mit ihm erreichbare Genießungen, Duldung, Achtung und Glauben an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das ist die Bildung zur Menschenweisheit."

„Wenn das Gefühl nicht mehr von innerer Ruhe beseelt ist, so entnervet seine Kraft den Menschen in seinem Innersten und plagt ihn mit finstern Qualen in Tagen, in denen der heitere Weise lächelt."

Hiermit hatte Pestalozzi den Gipfelpunkt erstiegen, von dem aus sich ihm das ganze Gebiet der Pädagogik mit seinem Ziele und

den dahin führenden Wegen erhellte. Nicht außer den Menschen setzt er das Ziel, auch nicht in Verstand oder Gedächtniß, sondern in den Mittelpunkt des Lebens, das Herz. — Wenn er „Befriedigung unsers Wesens in seinem Innersten" als Bestimmung des Menschen, also auch als Ziel seiner Bildung hinstellt, so ist das ein hohes Ideal, mit dem er die Sehnsucht jedes Menschenlebens ausgesprochen hat. Pestalozzi setzt sich aber auch dadurch in den tiefsten Einklang mit dem Christenthum, welches auch Frieden bringen will und er steht in gleichem Einklange mit demselben, wenn er den Weg zu diesem Ziele anbahnen will durch die Ausbildung der menschlichen Anlagen und Fähigkeiten, die Gott einem Jeden zum Gebrauch gegeben, damit er zur freien (natürlich nicht einer absolut, sondern nur einer relativ freien) Selbstbestimmung gelange: ganz dasselbe, was der, der sich selbst mit Vorliebe „des Menschen Sohn" nannte, verlangte, wenn er dem heuchlerischen Pharisäismus, so wie jedem angelernten und angewöhnten Thun gegenüber auf die freie Zuneigung des Glaubens und damit auf einen Akt innerer freier Selbstbestimmung drang. In seinen tiefsten Ideen stimmt Pestalozzi mit dem Christenthum überein und nur beschränkter und verkehrter Eifer kann ihn mit diesem im Widerspruche finden, — seiner sich selbst verleugnenden und aufopfernden Liebe gar nicht zu gedenken.

Zur Erreichung der letzten Bestimmung des Menschen, auch der himmlischen, von der Pestalozzi sehr wohl weiß, daß wir sie aus eigner Machtvollkommenheit nicht erreichen können, ist ihm die allgemeine Menschenbildung nur Voraussetzung und Mittel. Die allgemeine Menschenbildung aber wird dadurch erreicht, besteht ihm darin, daß die vom Schöpfer in den Menschen gelegten Grundanlagen an der Hand der Natur ausgebildet werden.

„Der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit und nur durch sie wirket die Kraft der Erleuchtung und der Weisheit und der innere Segen aller Gesetze."

„Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit."

„Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin; und jede Schul-

bildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre."

„Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Vorwurf der bildenden Natur."

„Ausgebildete Kraft der Menschheit, diese Quelle ihrer starken Thaten und ihrer ruhigen Genießungen, ist kein ungebildeter Drang und kein Irrthum."

„Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn."

Mit dieser allgemeinen Menschenbildung hebt er aber die Bildung für besondere Lagen und Umstände nicht auf; er strebt damit keinen Bildungs-Socialismus an, er will den Menschen nicht aus den bestehenden Verhältnissen herausheben, wie es Rousseau in seinem „Emil" anstrebte. Auch für die ihn umgebenden Verhältnisse, für seinen besonderen Stand und Beruf muß der Mensch gebildet werden, nur daß diese besondere Bildung die allgemeine Menschenbildung zu ihrer Grundlage und Voraussetzung hat.

„Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein."

„Wer nicht Mensch ist, in seinen Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die keine äußere Höhe entschuldigt."

„Mensch, forschest du in dieser Anordnung der Natur nach Wahrheit, so findest du sie, wie du sie brauchest, für deinen Standpunkt und deine Laufbahn."

Diese Bildung zu vermitteln, ist Aufgabe der Erziehung. Auf sittlicher Grundlage muß sie sich erheben, vom Herzen, vom Gemüthe muß sie ausgehen, nicht einseitig auf den Verstand wirken, oder gar blos das Gedächtniß in Anspruch nehmen. Mit dem Herzen wird auch der Charakter gebildet.

„Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und Unschuld."

„Bildung der Menschheit in diesem reinen Sinne der Einfalt und Unschuld, du bist Vatersorge der Menschheit, daß die unverdorbenen Grundlagen des Herzens den Gang seiner Geistesbildung schützen und richtig leiten."

„Auf Einfalt und Unschuld gegründete Weisheit und Kraft ist in jeder Lage und jeder Tiefe der Menschheit segnender Theil, so wie sie in jeder Höhe ihr unumgängliches Bedürfniß ist."

Aber zur Gemüthsbildung müssen die Erkenntnisse, muß die Geistes- und Verstandesbildung hinzukommen. Diese müssen jene Bildung unterstützen, müssen zu ihrer Vollendung beitragen.

„Auch die trägen, leeren Oeden der finstern Unwissenheit führen ab von der Bahn der Natur."

„Ordnung der Natur in der Bildung der Menschheit ist die Kraft der Anwendung und der Ausübung seiner Erkenntnisse, seiner Gaben und Anlagen."

„Daher ist der Mann der Einfalt und Unschuld, der, indem er mit Anwendung seiner Erkenntnise, und mit stillem Fleiße seine Kräfte übet und braucht, zur wahren Menschenweisheit von der Natur gebildet, dahingegen der Mann, der diese Ordnung der Natur in seinem Innersten zerrüttet und den reinen Sinn der Folgsamkeit seiner Erkenntnisse schwächt, für den Genuß des Segens der Wahrheit unfähig wird."

Der Weg zur Bildung der Erkenntnisse, der Weg des Unterrichts muß der Natur angemessen, einfach und leicht sein. Der abstrakte Bildungsstoff für die erste Menschenbildung, wie auch die wissenschaftliche, systematisch geschlossene Anordnung wird verworfen; erst Anschauung, dann Begriff, erst das Concrete, dann das Abstrakte.

„Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du führest, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit."

„Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschheit enthüllet, muß offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein."

„Wenn die Menschen dem Gange dieser Ordnung voreilen, so zerstören sie in sich selbst ihre innere Kraft, und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf. Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch Realkenntniß wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebil-

det haben, sich in tausendfache Gewirre von Wortlehren und Meinungen hineinwagen und Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage ihrer Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte machen." *)

„Auch erzwungene und steife Ordnungsfolge ist nicht in der Lehrart der Natur. Wäre sie es auch, sie würde Einseitigkeit bilden und ihre Wahrheit würde nicht in die Fülle des ganzen Wesens der Menschheit sanft und frei hineinfallen."

„Der harte Gang dieser bildet im Menschen die Wahrheit nicht zur sanften Dienerin der Menschheit, nicht zur fühlenden guten Mutter, deren Freud und Weisheit die Freude und das Bedürfniß ihrer Kinder ist."

„Die Kraft der Natur, obwohl sie unwidersprechlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in ihrer Führung; der Schall der Nachtigall tönt im finstern Dunkel und alle Gegenstände der Natur wallen in erquickender Freiheit, nirgends ist ein Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge."

„Aber in ihrer Bildung ist Freiheit und in ihrer Ordnung haushälterische Genauigkeit."

Nur durch Uebung wird die Kraft gebildet und gestärkt und diese Uebung muß mit Gegenständen, die dem Kinde am nächsten liegen, beginnen. Der Stoff wird damit zu einem Mittel der Bildung gemacht.

„Die Natur enthüllet alle Kräfte durch Uebung und ihr Wachsthum gründet sich auf Gebrauch."

„Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat; und fürchte dich vor Härte und Anstrengung."

„Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus, und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten."

Die Erziehung nach den individuellen Anlagen soll aber den

*) Hat die Regulativ-Richtung demnach Recht, wenn sie dem Pestalozzismus „formelle Geistesbildung an abstraktem Inhalt" vorwirft? Die „reinen Denkübungen" stammen nicht von dem Pestalozzismus, sondern von dem Philanthropismus ab.

Menſchen nicht iſoliren. Es iſt der Ordnung der Natur angemeſſen, daß der Menſch ſeine erſte Bildung in der Familie empfange. Die Familie iſt es auch, in der er einſt ſein Glück und ſeinen Frieden finden ſoll.

„Menſch, du lebſt nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äußere Verhältniſſe und durch ſie."

„So wie dieſe Verhältniſſe dir nahe ſind, Menſch, ſind ſie zur Bildung deines Weſens für deine Beſtimmung dir wichtig."

„Die häuslichen Verhältniſſe der Menſchheit ſind die erſten und vorzüglichſten Verhältniſſe der Natur."

„Daher biſt du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menſchheit."

„Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staates."

„Der Menſch arbeitet in ſeinem Beruf und trägt die Laſt der bürgerlichen Verfaſſung, damit er den reinen Segen ſeines häuslichen Glückes in Ruhe genieße."

Das häusliche Glück, wie hoch es Peſtalozzi auch anſchlägt, es giebt noch nicht den wahren Frieden, den finden wir nur bei Gott. Indem er alſo die „Befriedigung unſers Weſens in ſeinem Innerſten" als die Beſtimmung des Menſchen ausſpricht, weiſt er den Menſchen über ſich hinaus, auf Gott.

„Auch dein Haus, Menſch, und ſein weiſeſter Genuß beruhigt dich nicht immer."

„Gewalt und Grab und Tod ohne Gott zu leiden, hat deine ſanft, gut und fühlend gebildete Natur keine Kräfte."

„Gott als Vater deines Hauſes, als Quell deines Segens — Gott als dein Vater! In dieſem Glauben findeſt du Ruhe und Kraft und Weisheit, die keine Gewalt, kein Grab dir erſchüttert."

„Der Glaube an Gott iſt die Quelle der Ruhe deines Lebens".

„Der Glaube an Gott iſt die Quelle aller Weisheit und alles Segens und Bahn der Natur zur reinen Bildung der Menſchheit."

Die Erziehung kann dieſen Glauben nicht ſchaffen; als unvertilgbare Mitgift des himmliſchen Vaters ruht er im Innern jedes Menſchen, aber er muß geſtärkt, befeſtigt, die Menſchheit muß zu ihm gebildet werden; nur auf dieſer Grundlage erbaut ſich die wahre Menſchenbildung.

„Glaube an Gott, du bist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben, wie der Sinn zum Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht, so unwandelbar fest liegst du als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur."

„Glaube an Gott, du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur — daß Gott — Vater ist."

„Kindersinn und Gehorsam ist nicht Resultat und stete Folge einer vollendeten Erziehung, sie müssen frühe oder erste Grundlage der Menschenbildung sein."

„Das Staunen der Weisen in den Tiefen der Schöpfung und sein Forschen in den Abgründen des Schöpfers ist nicht Bildung der Menschheit zu diesem Glauben. In den Abgründen der Schöpfung kann sich der Forscher verlieren, und in ihren Wassern kann er irre umhertreiben, ferne von der Quelle der unergründlichen Meere."

„Gott, Vater — Gottes Dasein in der Hütte der Menschen — Gott im Innersten meines Wesens — Gott Geber seiner Gaben und meiner Lebensgenießungen, das ist die Bildung der Menschen zu diesem Glauben, das ist die Kraft der Natur, die allen Glauben auf Genuß und Erfahrung gründet."

Wie die Bildung, so muß der Glaube an Gott auch allen menschlichen Verhältnissen zu Grunde liegen, wenn sie Segen bringen sollen.

„Dieser Glaube an Gott ist Stimmung der Menschheit in ihren Verhälnissen zu ihrem Segen."

„In diesem Glauben beruht das Familienglück, beruht die Liebe des Vaters zu den Kindern, der Kinder zu dem Vater."

„Vatersinn und Kindersinn, dieser Segen deines Hauses, Mensch, ist Folge deines Glaubens."

„Der Genuß deiner Rechte, Hausvater, die wonnevolle Ergebung deines Weibes, und das innige, seelenerhebende Dankgefühl deiner Kinder ist Folge deines Glaubens an Gott."

„Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater und an jede Pflicht meines Hauses."

Auch das Verhältniß zwischen Fürst und Volk beruht auf diesem Glauben. Der Fürst ist ein Vater seines Volks, soll es in

diesem Glauben erziehen, das Volk soll seinen Fürsten wie einen Vater [illegible]. Fürst und Nation bilden nur eine große Familie.

„Stand des Fürsten, Bild der Gottheit, Vater einer Nation. Stand des Unterthans, Kind des Fürsten, der mit ihm Kind Gottes ist. Wie sanft und stark und fein ist dieses Gewebe der Naturverhältnisse der Menschheit!“ —

„Der Glaube an Gott ist in dieser Anerkennung das Band des Fürsten und seines Volkes, das Band der inneren Vereinigung der Segensverhältnisse der Menschheit!“

„Also ist Volksglauben an die Gottheit Quelle aller reinen Nationaltugend, alles Volkssegens und aller Volkskraft.“

„Emporzubilden das Volk zum Genuß der Segnungen seines Wesens ist der Obere Vater des Untern“ (wenn der untere Vater, der Fürst, Gott als seinen oberen Vater anerkennt, dann bildet er auch das Volk zu der in seinem Wesen liegenden Bestimmung heran.) „Mensch, so nieder du auch stehest, ist dein Fürst Kind deines Gottes, so ist seine Gewalt Vaterkraft.“

„Fürsten, die den Vaterstand der Gottheit und den Bruderstand der Menschheit verleugnen, finden in diesem Unglauben die Quelle der schrecklichsten Zernichtung des Glaubens an ihre Pflichten. Sie sind Männer des Schreckens und ihre Kraft wirket Verheerung. In der Anerkennung der obersten Vaterwürde Gottes versichern die Fürsten sich des Volkes Gehorsam als die Sache der Gottheit.“

„Und der Fürst, der in dem Gehorsam gegen Gott nicht die Quelle seiner Rechte und Pflichten suchen will, bauet seinen Thron auf den mißlichen Stand des Volksglaubens an seine Stärke.“

„Gewaltthätigkeit und freche kühne Anmaßungssucht gegen Recht und Unschuld im Nationalgeist ist Quelle der Nationalentkräftung und so ist Unglauben die Quelle dieser Entkräftung.“

„Und hingegen ist Vatersinn und Kindersinn im Nationalgeist Quelle alles reinen Nationalsegens.“

An diesem Glauben schwingt Pestalozzi sich empor über die Vergänglichkeit der Erde; und durch das dunkle Thor des Todes eröffnet sich ihm in allgemeinen Umrissen die Perspective in das lichtdurchstrahlte Jenseits, der letzten Bestimmung des Menschen, dem Ziele seines Lebens und Strebens, der Vollendung seines Wesens.

„Gott ist der Vater der Menschheit. Kinder Gottes sind unsterblich.“

„Ist Gott Vater der Menschen, so ist der Tag ihres Todes nicht der Tag der Vollendung ihres Wesens.

„Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und an die Unsterblichkeit."

Aber eine finstere Macht lenkt der Menschen Streben von diesem Ziele ab. Der Unglaube an Gott erzeugt die Sünde, wie er aus der Sünde stammt.

„Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens. Sie ist Handlung des Menschen gegen das innere Zeugniß unserer Natur von Recht und Unrecht. Sünde: Quelle der Verwirrung unserer ersten Grundbegriffe und unseres reinen Naturgefühls. Sünde: Verlust des Glaubens an dich selbst, Mensch, und an deinen inneren Sinn, Verlust deines Glaubens an Gott, Verlust deines Kindersinnes gegen ihn."

„Abscheu gegen Sünde: reines Gefühl des Kindersinnes der Menschheit gegen Gott, Ausdruck und Folge des Glaubens der Menschheit an die Offenbarung der Gottheit im Innern seiner Natur."

„Ich baue alle Freiheit auf Gerechtigkeit, aber ich sehe in dieser Welt keine versicherte Gerechtigkeit, als bei der zur Einfalt, Frömmigkeit und Liebe gestimmten und in dieser Bestimmung erleuchteten Menschheit."

Das ist also der Zweck der Erziehung Pestalozzi's, das erhabene Ideal seiner Menschenbildung. Pestalozzi löst sich nicht los von Gott, er geht nicht stolz die Wege der Eigengerechtigkeit. Am Schlusse seiner „Abendstunde eines Einsiedlers" senkt er sich liebend, glaubend, hoffend in das Werk des Weltheilandes, der uns zu Gottes Kindern gemacht, er durchforscht dieses Werk aber nicht mit kritisch-reflectirendem Verstande, er ergreift es mit sehnsüchtig-gläubigem Herzen.

„Die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Bruderssinnes der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Gottes Kinder sind, und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei. In diesem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geist aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volkssegen sucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruhet auf diesem Grund des Glaubens der Menschheit an Gott."

„Und Gottvergessenheit, Verkenntniß der Kindesverhältnisse der Menschheit gegen die Gottheit, ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist dieser verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherstellung dieses verlornen Kindersinns ist Erlösung der verlornen Gotteskinder auf Erden."

„Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinnes gegen Gott wieder hergestellt, ist Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der Gottesvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

Wie es Pestalozzi schwer fällt, für seine aus der Tiefe des Gemüths erzeugten Ideen den rechten Ausdruck zu finden, und die logische Folge fest zu halten, ihnen eine adäquate äußere Form zu geben, so ist es ihm noch weniger gelungen, dieselben praktisch in Erziehung und Unterricht durchzuführen. Darum konnte er wohl auch, vorzüglich am Ende seines armen und doch so unendlich reich begnädigten, langen, vielbewegten Lebens, wo er wehmüthig auf den Trümmern gescheiterter Hoffnungen und fehlgeschlagener Versuche stand, ein Lied der tiefsten Klage anstimmen und sein Werk als ein verfehltes ansehen. Das war es nicht. Schafften auch seine praktischen Versuche wenig Frucht, seine Ideen sind ewig, weil sie wahr sind. K. v. Raumer, der Geschichtsschreiber der Pädagogik und ein unmittelbarer Schüler Pestalozzi's, der sonst an Pestalozzi, vorzüglich in kirchlicher Beziehung viel herummäkelt, muß doch, nach der Vorführung der Abendstunde eines Einsiedlers, überwältigt von der Wucht dieser Ideen ausrufen: „Tiefsinnige Gedanken, welche eine heilige Liebe unter schweren Wehen geboren hat, sie sind Gedanken des ewigen Lebens und hören, wie die Liebe, nimmer auf."

C. Der Unterrichtsstoff.

Mit der Entwickelung des städtischen Lebens machte sich schon im Mittelalter in den Städten das Bedürfniß eines weiteren Unterrichts, als ihn die damaligen kirchlichen (Kloster-, Stifts-, Dom- u. a.) Schulen gewährten, geltend. Einzelne Städte fingen an, eigene Unterrichtsanstalten, die den Bedürfnissen des praktischen Lebens mehr Rechnung tragen sollten, zu gründen. So wurde 1161 in Lübeck eine „Schriefscholen", in welcher jedoch nur das deutsche Lesen und Schreiben gelehrt werden sollte, gegründet, andere Stadtschulen entstanden 1281 zu Hamburg, 1267 und 1293 zu Breslau, 1391 zu Nordhausen, 1390 und 1403 zu Stettin, 1395 zu Leipzig u. s. f.

Die Erfindung des Linnenpapiers und der Buchdruckerkunst, sowie das durch die Universitäten erweckte Interesse an den klassischen Studien übte auch auf die Hebung des Stadtschulwesens einen günstigen Einfluß aus; doch blieben die Stadtschulen in ihren Hauptgrundzügen, trotzdem sie im Gegensatze zu den Kirchschulen errichtet waren, doch den kirchlichen Interessen dienstbar. Es gab noch keinen andern wissenschaftlichen Stand, als den geistlichen; Geistliche oder Ordensbrüder in den Klöstern waren auch zugleich Aerzte und Lehrer; Juristen gab es nicht. Das höchste Ziel der Bildung war demnach das geistliche Amt, die Hauptlehrgegenstände waren Theologie und die lateinische Sprache, als die kirchliche. Daneben nur als Grundlage für die Theologie wurden noch die sogenannten sieben freien Künste: Grammatik, Dialektik, Rhetorik (das Trivium, daher die niederen Schulen, in denen nur diese drei gelehrt wurden, Trivialschulen hießen), Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (Quadrivium) gelehrt. Das Lehrbuch dazu war die Enkyklopädie des Afrikaners Marcianus Capella (470), welches sich trotz seiner Dürftigkeit und Einseitigkeit an 1000 Jahre als das einzige erhalten hat, ein trauriges Zeugniß für die damalige Schulbildung.

Mit der Reformation war ein neues Princip im geistigen Leben aufgetreten, oder vielmehr: das ächte evangelische Princip verschaffte sich Geltung im deutsch-nationalen Leben und hob und veredelte dasselbe. Es war das göttliche Recht der freien Persönlichkeit und der Selbstbestimmung in den eigensten Angelegenheiten gegenüber dem Feudalismus, dem Vorrechte Weniger, das sich auf Leib und Leben der Hörigen erstreckte und in der Leibeigenschaft seinen schärfsten

Ausdruck gefunden hat, sowie der römischen Hierarchie, welche sich das Recht auf das geistige Leben der Einzelnen verschafft hatte.

Die Menschen zu erziehen zu freien Persönlichkeiten wurde von da ab auch das Princip in der Pädagogik. Damit war die allgemeine Menschenbildung: die Bildung jedes Menschen zur Freiheit, d. h. zur sittlichen Selbstbestimmung, gegeben. Amos Comenius und Pestalozzi haben diese Idee am tiefsten erfaßt und am klarsten ausgesprochen; diese beiden Männer sind die Grundsäulen der deutschen Pädagogik.

Mit dem pädagogischen Princip der Freiheit war das Princip der Bildung des Menschen nur zu einem äußeren Zwecke, welches im Mittelalter als Bildung zur Kirche allein maßgebend gewesen war, aufgehoben, wie denn auch die leibliche und geistige Leibeigenschaft aus dem deutsch-nationalen Leben verschwand. Freilich hat die feudale und kirchliche Reaction nach drei und einem halben Jahrhundert das Princip noch nicht zur allgemeinen Durchführung gelangen lassen, aber die Consequenz der historischen Thatsachen, die, auf der nationalen Idee beruhend, unsere Zeit bewegen und das sociale Leben umgestalten, wird auch die Schule frei machen vom Dienst des vergänglichen Wesens zur herrlichen Freiheit der Kinder Gottes. Schon haben außer einigen kleinen Ländern Baden, Baiern (wenigstens im Entwurfe), ja sogar Oestreich der freien Entwickelung der Schule Bahnen geschaffen; noch kurze Zeit und die Schule wird überall in Deutschland in ihre Rechte eingesetzt sein. Die Ideen sind mächtiger als die Menschen.

Die Idee der freien Selbstbestimmung schließt sich aber nicht ab in einem abstrakt geistigen Thun, sondern sie verlangt Bethätigung im Leben, sie nimmt eine praktische Richtung.

Damit ist die Berücksichtigung des praktischen Lebens als zweiter, aber jenem ersten untergeordneter Faktor für die innere Ausstattung der Schulen ausgesprochen. Je nachdem sich das sociale Leben umgestaltet, werden sich demnach auch die Unterrichtsgegenstände verändern; die Schule hat sich nach dem Leben und nicht das Leben nach der Schule zu richten, non scholae, sed vitae discendum sagt Herder.

Das evangelische Princip, welches keine priesterlichen oder kirchlichen Zwischeninstanzen zwischen Menschen und Gott kennt, führte den Menschen unmittelbar an die Quelle des göttlichen Wortes. Luthers Bibelübersetzung war eine nothwendige Consequenz seiner

Principien. Damit war aber auch die Nothwendigkeit gegeben, daß Jedermann lesen lerne.

Mit dem Lesen in enger Verbindung stand das Schreiben. Lesen und Schreiben, als die Grundbedingungen moderner Bildung, waren schon vor der Reformation in den Stadtschulen eingeführt, daher dieselben außer dem Namen Trivialschulen auch wohl den der Schriefscholen erhielten, doch mußte die Erlaubniß zur Ertheilung des Unterrichts in dieser ars clericalis, die vor der Erfindung der Buchdruckerkunst ein wichtiges und einträgliches Gewerbe der Geistlichkeit bildete, der letzteren meistentheils abgekauft werden.

Die Arithmetik der alten lateinischen Schulen verwandelte sich in Rechnen, doch blieb dasselbe mehr eine exklusive Wissenschaft, da das beschränkte Leben der damaligen Zeit keine Anforderungen an die Schulen stellte; was man brauchte, lernte man durchs Leben selbst. Mit der Ausbreitung von Handel und Gewerbe wurden auch hierin größere Anforderungen an die Schulen gestellt; aber erst die pestalozzischen Principien führten es allgemein ein als ein vorzügliches geistbildendes Mittel. Vorzüglich der preußische Regierungs-Rath v. Türk hat sich um dasselbe große Verdienste erworben.

Die lateinische Sprache, welche früher Kirchensprache gewesen war, machte der deutschen Platz; bis ans Ende des vorigen Jahrhunderts behauptete die erstere zwar ihren Platz in den Stadtschulen, aber der Streit des Humanismus mit dem Philanthropismus oder allgemeiner, dem Realismus wies die alten Sprachen mit ihrem ausgebildeten Schematismus als objective Bildungsmittel allein den Gelehrtenschulen zu, die durch den großen Philologen F. Aug. Wolf (1759—1824) eine feste Organisation und ihre Abgrenzung gegen die Volksschulen erhielten. Wenn nun in den höheren Volksschulen der Neuzeit das Latein wieder als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt und demselben durch die verschiedenen staatlichen und militärischen Berechtigungen, welche jene Schulen erhalten haben; durch die Anforderungen, welche diejenigen, die ihre Söhne später einem Gymnasium übergeben wollten, in den mittleren und kleinen Städten an solche Anstalten machten, sowie endlich durch die an diesen Schulen angestellten Lehrer, welche wenigstens eine von den alten Sprachen, auf denen hauptsächlich ihre Bildung beruhte, in den Lehrplan aufgenommen zu sehen wünschten, vielleicht auch, um diesen Schulen als „wissenschaftlichen" Anstalten gleiche Stellung mit den Gymnasien zu verschaffen, eine größere Stütze verliehen ist,

so können wir die Einführung einer alten Sprache in die Anstalten, welche die Volksbildung zu vermitteln haben, doch nur für eine vorübergehende halten, wie denn auch in Preußen in neuester Zeit nachgegeben ist, daß das Latein von dem Lectionsplane der höheren Bürgerschulen und der Realschulen II. Ordnung ganz gestrichen werden kann. Wir sind gegen das Latein und verweisen auf die oben genannten drei Schriften, welche ebenfalls gegen das Latein auftreten.

Mit dem Ausfall des Lateinischen in den städtischen Schulen war aber Raum für andere Gegenstände gewonnen. Es ist das große Verdienst von A. H. Francke und der pietistischen Schule, durch welches er sich eine berechtigte Stellung in der Geschichte der deutschen Pädagogik erworben hat, daß er zuerst — nachdem frühere Versuche des Commenius vergeblich gewesen waren — die Realien in die Schulen einführte und damit gegen das Unwesen der damaligen Trivial- und lateinischen Schulen einen erfolgreichen Kampf eröffnete. Zu einem solchen Schritte gehörte schon ein starker moralischer Muth, aber A. H. Francke hatte ja auf einem andern Gebiete schon Größeres unternommen, den Kampf gegen die starre Orthodoxie.

Wenn aber damals die Durchführung dieser neuen Idee, die Schule dem praktischen Leben zu öffnen, vielfach Ueberschreitungen mit sich brachte, so daß z. B. in einzelnen Anstalten sogar technische Fertigkeiten und nur solche gelehrt wurden, oder daß man wenigstens zu viel Realien in den Bereich des Schulunterrichts zog, so lag das einmal in der Natur der Sache, wonach eine kräftige Idee, wenn sie ins Leben tritt, leicht ihr Bett überfluthet und auf den benachbarten Feldern Verheerungen anrichtet, sodann daran, daß man noch kein Regulativ für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände aufgestellt hatte. Das bestimmende Princip war „die Nützlichkeit", unter dem Begriffe der „gemeinnützlichen Kenntnisse" theilte man aber alles Mögliche mit und berücksichtigte dabei weder den geistigen Horizont noch die innere Tragkraft des Kindes. Nur wo ein Mann von Natur mit einem richtigen Blicke und praktischem Geschick ausgerüstet war, wußte er diese Klippe zu vermeiden, wie z. B. v. Rochow. Im Allgemeinen aber kannte das Utilitätsprincip keine andere Grenze, als die der Zeit und der factischen Unmöglichkeit; es schränkte sogar die grundlegenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens auf ein Minimum ein.

Erst als Pestalozzi mit der allgemeinen Menschenbildung ein höheres Princip für die Schule ausgesprochen hatte, fand daran auch die Auswahl der realen Unterrichtsgegenstände ihr Correctiv. Es mußte Alles aus den Schulen verschwinden, was ganz außer dem Gesichtskreise der Kinder lag, z. B. die politische Gesetzeskunde oder was keinen ethischen Zweck erkennen ließ, z. B. die Abrichtung zu gewerblichen Fertigkeiten, wie denn überhaupt das ganze Unterrichtswesen durch Pestalozzi eine Vertiefung und Verinnerlichung erfuhr.

Unter der freien Bewegung, die den Schulen hauptsächlich in Preußen, wo auf Anregung der größten Männer der damaligen Zeit und unter dem Schutze der Königin Louise*) — unauslöschlichen Angedenkens — die Pestalozzischen Ideen zur Durchführung gelangten, gestattet wurde, verschwanden nach und nach die unnatürlichen Auswüchse des Utilitätsprincips aus den Volksschulen und es blieb von den Realien nur das übrig, was zugleich dem höheren Zwecke des Unterrichts, dem ethischen, der Erziehung, diente. Und das Alles setzte sich ohne gesetzgeberische Maßregeln nach inneren Principien, aber auch nicht behindert und verschoben durch Nebenabsichten, ganz ungezwungen fest und das Schulwesen gelangte in verhältnißmäßig kurzer Zeit auf eine hohe Stufe der Vollendung.

Diese Gegenstände sind denn auch bis auf die Gegenwart dieselben geblieben; ich werde mich darum auch nicht auf eine nähere Darlegung und Charakteristik derselben einlassen und verweise an dieser Stelle nur auf einige Schriften, welche als Autoritäten in dieser Beziehung sich Geltung verschafft haben:

---

*) So sagt Eilers, der unter dem Ministerium Eichhorn das Volksschulwesen leitete, in seiner Schrift „Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn", und der zu der früheren Unterrichtsverwaltung und den pestalozzischen Principien in Gegensatz trat, Folgendes: „Kein Staat, und dies ist keine gewagte Behauptung, hat jemals so große Mittel aufgeboten, so große Kräfte in Bewegung gesetzt, als Preußen unter der Verwaltung des Ministeriums Altenstein, um Volks- und wissenschaftliche Bildung zu heben. Das Ziel, welches man im Auge hatte, war kein anderes, als Veredelung des Lebens in allen Ständen. Alle Unterthanen ohne Ausnahme sollten aus dem Rohen herausgezogen, mit möglichst vielen nützlichen Kenntnissen (?) versehen, für Tugend und Vaterlandsliebe erwärmt und so einem edleren menschlichen Leben in vernünftiger Freiheit entgegen geführt werden. Die Königin Louise war das belebende Princip dieser Idee ..... Der König sprach es offen aus, „daß er gesonnen sei, das Wohl und Gedeihen seiner Länder hauptsächlich auf die sorgfältig geleitete Entwickelung der geistigen Kräfte zu gründen."

Christian Weiß: Zur Fundamental- und Methodenlehre für ein einfaches Lehrsystem in den Volksschulen unserer Zeit. 2 Thle. Gotha 1839.

W. Harnisch: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau. Die 2. Auflage erschien 1839.

A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen. Bädecker. Leider im Buchhandel vergriffen.

W. J. G. Curtmann: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 7. revidirte Auflage des Schwarz-Curtmann'schen Werkes. Leipzig und Heidelberg. 1866.

Für die höheren Bürgerschulen hat sich die Aufnahme lebender fremder Sprachen als Bedürfniß geltend gemacht; auch ist hier die Gesetzeskunde nothwendige Consequenz des geschichtlichen Unterrichts. Ich verweise in dieser Beziehung auf die schon oben erwähnte Schrift:

Die Stadtschulen. Berlin 1867. S. 50 ff.

Es kam uns bei unseren bisherigen Ausführungen weniger auf eine vollständige Darlegung der Arbeit der Volksschule an, als vielmehr auf eine principielle Festsetzung ihrer Aufgabe, weil sich darnach die Lehrerbildung richten muß.

Die Ableitung der Unterrichtsfächer aus dem Princip der allgemeinen Menschenbildung ist eine Unmöglichkeit. Man kann nicht sagen: Weil der Mensch nach seinen Anlagen und Fähigkeiten ausgebildet werden muß, folglich muß er Geographie treiben. Das ethische Princip ist in dieser Beziehung nicht productiv, sondern nur affirmativ oder negativ. So will das Christenthum, dem eine ethische Wirksamkeit im höchsten und absoluten Sinne eigen ist, auch nicht das reale Leben umformen, sondern nur heben und veredeln und dadurch neu gestalten, daß es dasselbe zu seinem wahren und ewigen Urquell zurückführt. Eine Ableitung der Unterrichtsfächer aus dem Princip der allgemeinen Menschenbildung wäre ein eben solcher Fehler, als wollte man aus dem christlichen Princip die Berufsthätigkeiten der Menschen ableiten. Darum mußte auch Pestalozzi auf Irrwege kommen, als er aus seinem Princip heraus die Unterrichtsfächer nach Form, Zahl und Sprache bestimmen wollte.

Die Unterrichtsfächer richten sich nach dem realen Leben, das höhere Princip scheidet davon nur das Falsche aus und vergeistigt das Wahre.

III.

Zur Geschichte der Lehrerbildung.

A. Vorgeschichte.

Bis zum 12. Jahrhundert gehörten die Lehrer ausschließlich dem geistlichen Stande an. Da die Schulen selbst keinen höheren Zweck kannten, als die Erziehung zur Kirche, die sich aber als Hierarchie darstellte, so kann man von einer Volksbildung und von Volksschullehrern in dieser Zeit nicht reden. Wie gering aber jene durch die Geistlichen vermittelte Bildung gewesen sein muß, geht aus den Anforderungen hervor, welche man damals an die Geistlichen selbst stellte. Man forderte von ihnen, „daß sie die lateinischen Formeln der Liturgien und Sakramente verständen; daß sie sich derselben im Singular oder Plural, im Maskulinum oder Femininum, nach Maßgabe der Umstände bedienen könnten; daß sie im Stande wären, die Evangelien und Episteln beim Gottesdienste lateinisch abzulesen und ihren buchstäblichen Sinn zu erkennen; daß sie die Psalmen auswendig wüßten und die von Otfried von Weißenburg verdeutschten Homilien oder Predigten des heiligen Gregorius nebst den Auslegungen des apostolischen Glaubensbekenntnisses, der 10 Gebote und des Vaterunsers im Hause hätten. Man glaubte, es sei hinlänglich für einen Prediger, wenn er seine Bildung in den Trivialschulen der Klöster empfinge und der Besuch der höheren Schulen wurde gar nicht verlangt. *)"

Unter solchen Umständen ist es ein günstiges Zeichen für die dem deutschen Geiste innewohnende Kraft, wenn trotz der mangelhaften Schulbildung eine klassische Periode unserer Literatur aus jener Zeit erwächst, deren Produkte heute noch unsere Bewunderung erregen. Es war das deutsch nationale Leben, welches sich trotz der mangelhaften oder vielmehr trotz der ganz fehlenden Schulbildung in freien Geistesprodukten offenbarte.

---

*) Ruhkopf. Geschichte des Schul- und Erziehungswesens. Th. I. S. 40.

Mit Anlegung der Stadtschulen emancipirte sich der Lehrerstand vom geistlichen Amte, fiel aber dem andern Extrem in die Arme, dem Zunftwesen. Es bildeten sich unter den Lehrern Meister, Gesellen und Schüler, welche von einer Stadt zur andern zogen. Die Lehrer wurden von den Magistraten der Städte gewöhnlich auf ein Jahr gemiethet. Aber Lehrer wie Schüler waren meist Vagabunden, die sich vielfach von Betteln und Stehlen (schießen, daher die herumziehenden Schüler ABCschützen hießen) ernährten.

Wenn die Gründung der Universitäten, das Erwachen der klassischen Studien, die Errichtung besonderer, von der Geistlichkeit unabhängiger Schulen auf Heranbildung eines besonderen Lehrerstandes schon vor der Reformation hingewirkt hatten, so kam letztere vermöge des ihr innewohnenden Princips diesem Streben nicht nur entgegen, sondern begründete dasselbe auch tiefer und verallgemeinerte es, indem sie überhaupt die Gründung von Schulen, auch an den kleinsten Orten, ins Auge faßte.

Aber erst, nachdem das deutsch-nationale Leben sich consolidirt, die Pädagogik selbst als Wissenschaft sich Geltung verschafft hatte, nachdem fast überall Volksschulen errichtet waren, wurde man auf die Nothwendigkeit einer besonderen Lehrerbildung in eigens dazu errichteteten Anstalten hingeführt. Bis dahin behalf man sich, so gut es gehen wollte, mit Leuten, die lesen und schreiben, vielleicht auch etwas rechnen konnten und nahm daher diese für die Dörfer am liebsten aus dem Handwerkerstande, weil das Schulehalten allein den Lehrer nicht ernährte; in den Städten waren es Leute, welche eine Stadtschule, vielleicht auch eine Universität besucht hatten.

B. Die Lehrerbildung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.

Amos Comenius war der erste, der ein auch die Volksschule mit umfassendes pädagogisches System aufgestellt hat und dasselbe hätte gewiß nicht nur eine feste Gründung der Schulen, sondern auch die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten nach sich gezogen, wenn die damalige Zeit dem Schulwesen überhaupt günstig gewesen wäre. Aber der unselige dreißigjährige Krieg verwüstete Deutschlands Städte und Dörfer und zerstörte auch die geringen Anfänge der Schulen: wie konnte man da an eine besondere Lehrerbildung denken? Erst nachdem Deutschland sich materiell wieder erholt hatte, erst nachdem wieder neue Schulen gegründet waren, stellte sich auch die Nothwendigkeit besonderer Schullehrerbildungsanstalten ein.

Schon 1679 scheint in dem Waisenhause zu Braunschweig eine Einrichtung zur Bildung von Lehrern bestanden zu haben. 1687 existirte zu Wesel eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern reformirter Confession unter dem Namen Contubernium.*) Im Gothaischen wurden durch den Herzog Friedrich II. seminaria scholastica gegründet, indem er den zehn „geschicklichsten Schuldienern" seines Landes eröffnen ließ, daß sie als Moderatores denjenigen, so sich zum Schulwesen appliciren wollen (auch die Candidati theologiae eingerechnet) mit nöthiger Anweisung an die Hand gehen mögen." Nachdem man, wie es in den Akten heißt, im Fürstenthumb diese Moderatores erkieset, wurde ihnen auch sofort die „Instruction für die Moderatores circulorum scholastici" zugefertigt und ihnen darin mitgetheilt, daß sie die, „so sich zu dem Schul-Ampte gewidmet, sowohl in denen zum Christenthum und gründlichen Verstand des Catechismi, als auch sonsten zu geschicklicher Führung des Schul-Amtpes nöthigen Stücken anweisen . . . und zwar so, daß jeder derjenigen, so sich zum Schul-Ampte schicken und in seinem Circul gehören, an seinem Orthe, und wo es sein kann, bei Ihm sich aufhalten, von Ihm in den ehemals angefertigten Büchern, dem Hauskirchbüchlein, dem Suscitabulum, der Sterbekunst und dem Catechismo u. s. w. unterrichtet würden, auch seine Information in der Schule (nach Arndts wahres Christenthum) mit anhören und dann die Seminaristen in seinem Beyseyn auch ihre Probe in der Information ablegen lassen. Hiernächst ist sodann der Schul-Methodus in gewissen Stunden mit ihnen vorzunehmen, und zwar nicht allein, wie nach demselben zu verfahren sei zu zeigen, sondern auch darbey ein und anderer Vortheil, den Er, der Praeceptor, practicable befunden, treulich zu eröffenen und bey der Information in der Schule gleichsam als eine Probe darzulegen, damit sie hernach dieselbe wohl appliciren lernen." Außer der Anleitung zum Predigtnachschreiben, zu der Orthographie und der Rechenkunst soll der Praeceptor sodann die Seminaristen fleißig im Unterricht in der Musica üben und sie zur Dirigirung einer frommen Kirchenmusik anführen, auch „Kann Mittwochs Nachmittags ein Collegium musicum angestellt werden, worzu theils diejenigen Seminaristen, so sich entweder bei den ihrigen aufhalten oder bereits beim Consitorium inscribiret sind, theils aber auch

*) Dr. K. Schmidt. Geschichte der Pädagogik. III. Band. S. 605.

andere benachbarte Schulmeister, welchen es gefället, Kommen und sich üben Können. Jedoch daß darbey alle Saufferey und andere Excesse vermieden und Alles christziemend angestellt werde.“ *)

Das größte Verdienst um Heranbildung von Lehrern erwarben sich jedoch die Pietisten. Franke in Halle richtete besondere Anstalten zur Heranbildung seiner Lehrer ein. 1732 und 1735 ward mit dem Waisenhause in Alt-Stettin eine Einrichtung für Lehrerbildung verbunden. 1736 wurden in der Schule zu Kloster-Bergen bei Magdeburg Lehrer gebildet. „Wir befehlen Euch in Gnaden, heißt es (1736) im Rescript von Friedrich Wilhelm I. an den Abt von Kloster-Bergen, alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei Euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen könne. Es müssen sothane Subjecte im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen im Stande seyn, der Jugend prima principia christianisimi beyzubringen.“

Die Entstehung eigentlicher Seminare fällt jedoch erst in die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Der um das Berliner Schulwesen hochverdiente Ober-Consistorialrath Johann Julius Hecker, ein Schüler Francke's, verband mit seiner Realschule 1748 eine Privat-Bildungs-Anstalt für Lehrer, zunächst für die Parochialschulen der Dreifaltigkeitskirche in Berlin und für die unteren Klassen der Realschule.**)

Friedrich II. erließ 1750 eine Verordnung, daß die Küster- und Schullehrerstellen auf 8 bis 10 Meilen um Berlin mit Subjekten aus der Realschule, „die des Seidenbaues kund wären,“ besetzt werden sollten. Das Seminar erlangte bald, auch durch Staatszuschüsse hinreichende äußere Mittel, wurde auch 1753 zum „Churmärkischen Küster- und Schullehrer-Seminar“ erhoben. Die Zöglinge des Seminars, so lautet der Bericht vom Provinzial-Schulrath O. Schulz waren mehrentheils Handwerker, die nur so viel zu erlernen wünschten, um Schulhalten als ein Nebengewerbe treiben zu können, denn die schlechte Ausstattung der meisten Schulstellen in der Churmark ließ den Gedanken nicht leicht aufkommen, sich dem Schulstande ausschließlich zu widmen, auch war in landesherrlichen Verordnungen

*) Kehr, die Gründung und erste Einrichtung des Gothaischen Schullehrer-Seminars im 2. Jahresberichte über das Lehrer-Seminar zu Gotha, herausgegeben von Dr. F. Dittes. Gotha 1867.

**) Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Jahrgang 1836. S. 43 –

aus früherer Zeit immer darauf hingewiesen worden, daß ein Schulhalter auf dem Lande nicht begehren dürfe, von dem Ertrage seiner Stelle zu leben, sondern daß er nebenbei noch Einiges verdienen müsse. Der Unterricht umfaßte Alles, was nach damaliger Zeit in Schulen zu lehren war, auch Geschichte, Geographie und Statistik; außerdem eine kurze Pädagogik und Methodologie und als besondere Lection christliche, vernünftige und sittsame Betragart, wobei dem Seminaristen u. A. gezeigt wurde, „wie sie durch Reinlichkeit, Ordnung in der Wirthschaft, gefälliges und leutseliges Betragen gegen Jedermann, gute Stellung ihres Körpers, ungezwungene Höflichkeitsbezeugungen und anständige Verbeugungen gegen Hohe und Niedere sich empfehlen können." Bis zur Anstellung eines besonderen Lehrers (Zimmermann) wurden sämmtliche Seminaristen in einer Klasse gemeinschaftlich unterrichtet, aber auch nach der Theilung derselben in eine „obere und untere" Klasse konnte doch von planmäßiger Einrichtung des Unterrichts gar nicht die Rede sein. Die Dauer der Bildungszeit war unbestimmt, wie die Zahl der Seminaristen. Die Aufnahme erfolgte nach den Umständen, die Entlassung nach dem Bedürfniß, der Cursus hatte weder Anfang noch Ende und die Leistungen waren, wie man sie bei solcher Einrichtung erwarten konnte. O. Schulz berichtet nach einem ihm zufällig bekannt gewordenen Hefte mit Prüfungsarbeiten der Seminaristen, daß Vielen sogar Sicherheit in der Rechtschreibung und in sprachlichem Ausdruck abging; von den praktischen Leistungen der Seminaristen war noch weniger zu erwarten, denn nur die 4 Hausseminaristen hatten als Hülfslehrer an der Realschule Gelegenheit, sich im Unterrichten zu üben, alle übrigen waren auf die „praktischen Anweisungen" beschränkt, in denen sie eine Anleitung zur Ertheilung des Leseunterrichts erhielten, den Katechisationen des Hauptlehrers zuhörten und zuweilen eigene Versuche im Katechisiren machen durften. — Auch der Freiherr v. Zedlitz, der berühmte Cultus-Minister unter Friedrich dem Großen, der sich um das gesammte Schulwesen Preußens, das höhere wie das niedere, und indirect Deutschlands — er ist der intellectuelle Urheber der Stellung der Schule unter die Oberaufsicht des Staates — unsterbliche Verdienste erworben hat, war mit den Leistungen dieses Seminars durchaus nicht zufrieden. Er schreibt darüber an den Domherrn von Rochow: „Ich habe vor Kurzem das hiesige Schulmeister-Seminar bei der Realschule revidiren lassen, und mir graut schon vor dem Bericht, dessen Data mir

Herr Teller vorläufig mitgetheilt hat. Ein paar niederschlagende Pulver nehme ich ein, ehe ich ihn lesen und darauf decretiren werde. Ich habe es erst kürzlich im hiesigen Consistorium replicirt, daß wir uns allerdings strafbar machen, wenn wir dergleichen Sudeleien dulden; denn gewiß ist kein Unterricht und kein Seminarium besser, als ein verkehrter." — In der That scheint auch das Seminar schon im Zuschnitte verdorben gewesen zu sein. Denn alle späteren Bemühungen des umsichtigen und für das Schulwesen begeisterten Oberconsistorial- und Schul-Rathes Natorp, die verkümmerte Gestalt desselben zu verbessern und gänzlich umzugestalten, blieben fruchtlos und so hob denn die Regierung im Jahre 1817 das Seminar ganz auf.

Es entstanden um jene Zeit noch andere Seminare an verschiedenen Orten Deutschlands. 1751 wurde vom Kaufmann Böttcher der Grund zum Seminar in Hannover gelegt. Es wurden Seminare errichtet: 1753 zu Wolfenbüttel, 1764 in der Grafschaft Glatz; 1765 in Breslau (katholisch), 1767 (evangelisch), 1768 in Karlsruhe, 1772 in Klein-Dexen (Ostpreußen), 1773 in Helmstedt, 1776 in Minden, 1778 in Halberstadt, 1779 in Idstein, 1780 in Gotha, 1781 in Kassel und Kiel, 1783 in Detmold, 1784 in Köthen und Stettin, 1785 in Dresden, 1786 in Ludwigslust, 1787 in Altenburg, 1788 in Weimar und Oehringen, 1790 in Salzburg, 1781 in Greifswalde, 1792 in Petershagen und Stade, 1793 in Greiz (Voigtland) 1794 in Weißenfels, Hildburgshausen und Friedrichsstadt-Dresden, 1795 zu Dessau, 1796 zu Bückeburg, 1797 zu Freiburg ꝛc.

Was die innere Organisation dieser Seminare betrifft, so entsprach sie genau dem nüchternen Schulunterrichte in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Die Hauptsache war, den angehenden Lehrern Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Die Seminare waren keine selbstständigen Anstalten, sondern Nebenanstalten der schon bestehenden Stadtschulen, Anhängsel von Gymnasien, Realschulen, Waisenhäusern ꝛc. Die Seminaristen nahmen am gewöhnlichen Schulunterrichte Theil und hatten daneben noch einige besondere Lehrstunden in Pädagogik, Katechetik, Musik, auch wohl in Agricultur, Seidenbau, Obstzucht ꝛc. Zugleich suchte man die Seminaristen durch praktische Uebung für ihren Beruf vorzubereiten.

Diese ersten Anfänge der Seminarien zeigen wohl, daß man die Nothwendigkeit einer besonderen Lehrerbildung erkannt hatte, aber

auch, wie wenig die ersten Seminarien den Anforderungen entsprachen, die man an dieselben zu machen berechtigt ist. Das lag in den Verhältnissen. Die kümmerliche Besoldung der Lehrer, die geringe Achtung, in der sie beim Volke standen, die dürftige Vorbildung und das utilistische Princip in Bezug auf theoretische und praktische Ausbildung waren nicht geeignet, die Seminarien zu heben und die Bildung der Schullehrer zu fördern. Die Seminare beschränkten sich gemäß den bis in den Anfang dieses Jahrhunderts geltenden Ansichten über die Volksschule und deren Aufgabe, nur auf Aneignung der nothdürftigsten Kenntnisse und Fertigkeiten für den künftigen Volksschullehrer.

C. Die Seminarien des 19. Jahrhunderts.

Mit dem veränderten Stande der Pädagogik im 19. Jahrhundert änderten sich auch die Seminarien.

Der äußere Druck, der auf Deutschland lag, brachte das Volk wieder zu sich selbst und hob die nationale Kraft im Innern. Durch die Hoffnungslosigkeit der Gegenwart wurde der Blick auf eine bessere Zukunft gerichtet und diese glaubte man nur durch gute Schulen herbeiführen zu können, darum nahm man sich derselben mit größtem Eifer an. Diesem Streben nach Hebung des Volksschulwesens kamen die Ideen Pestalozzi's entgegen, auf welche der vaterlandsbegeisterte Philosoph und Redner Fichte in seinen weithin hallenden Reden an die deutsche Nation hinwies. Auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen und der Pestalozzischen Ideen entstand eine eigene pädagogische Wissenschaft, die zuerst vom Kanzler Niemeyer und Chr. Schwarz systematisch dargestellt wurde und zwar mit Benutzung der Kant'schen Philosophie.

Nach Beendigung der Freiheitskriege dachte man alles Ernstes an die Erweiterung und eine den gesteigerten Ansprüchen an die Volksschulen sowohl, wie dem wissenschaftlichen Standpunkte der Pädagogik entsprechende Umgestaltung der Seminare; meistentheils wurden aber ganz neue Seminare errichtet. Die Errichtung ging nicht mehr, wie es früher meist der Fall war, von einzelnen Persönlichkeiten aus, sondern von den Staatsbehörden, da ja die Schulen, wenigstens in Preußen, Staatsanstalten geworden waren. Seit 1809, besonders aber seit 1816 erwachte auf diesem Gebiete ein besonders reger Eifer. Preußen hatte auch in jenen Jahren junge

Männer zu Pestalozzi nach der Schweiz geschickt, „damit sie sich an dem heiligen Feuer dieses Mannes“ fürs Volksschulwesen begeistern sollten; bald gewannen die von Pestalozzi ausgegangenen Ideen in Preußen Gestalt und neue Seminarien wurden hier, sowie nach deren Muster auch in andern Staaten Deutschlands errichtet, so in Braunsberg 1810, Karlehne 1811, Köslin und Bunzlau 1816, Potsdam, Graudenz, Neuzelle, Kaiserslautern, Friedberg (1817), Neuwied 1818, Bromberg und Bensheim (1819), Erfurt und Mörs (1820), Schleiz (1821), Brühl (1823), Brünn, Gmünd, Büren (1825), Berlin (für Stadtschulen 1832), Paradies (Regierungsbezirk Posen, 1832), Eichstädt (1835), Heiligenstadt (1836) ꝛc.

Neben dem erweiterten und tiefer begründeten Unterrichte sollten die Seminarien auch ihre Zöglinge erziehen; dann aber ging vor Allem das Streben dahin, in den Seminaristen Sinn und Begeisterung für die heilige Sache der Jugendbildung zu erwecken, namentlich auch einen religiös-sittlichen Geist in ihnen zu pflanzen und zu nähren. In Folge der frühern trüben Erfahrungen und um die Erziehung recht wirksam werden zu lassen, richtete man Internate ein, so daß der Seminarist im Seminar selbst Wohnung, Kost, Pflege und Aufsicht erhielt, gab aus Staatsfonds Zuschüsse und errichtete ganze und halbe Freistellen. In Preußen, wo die allgemeine Wehrpflicht bestand, wurde denen, welche in einem Haupt- und Neben-Seminar ausgebildet waren, statt der dreijährigen Militärdienstzeit eine nur sechswöchentliche Uebungszeit gewährt (Kabinets-Ordre vom 29. October 1827). In der inneren Organisation wurde den Directoren, welche mit der größten Vorsicht ausgewählt wurden, die möglichst freie Bewegung gestattet. So wurden in Preußen gar keine Verordnungen erlassen zur Regelung des innern Betriebs der Seminarien, indem man von der richtigen Voraussetzung ausging, daß nur bei freier Wirksamkeit des Direktors und Lehrer-Collegiums ein Seminar wahrhaft gedeihen könne, und daß minutiöse Vorschriften in Bezug auf die innere Wirksamkeit nur hinderlich und schädlich wirken müssen. Dagegen fehlte die persönliche Einwirkung, namentlich unter Beckedorff, der mit den Seminardirectoren im regsten Verkehrstand, nicht. Beckedorff, welcher von 1819—1827 das Volksschulwesen unter Altenstein als Ministerialrath leitete — nebst der früheren Zeit unter Altenstein die Glanzperiode des preußischen Volksschulwesens —, sagt in seinen „Jahrbüchern des preußischen Volksschulwesens“ (1825, S. 97 ff.): „Um gute Schulen zu bekommen

muß man gute Lehrer haben... die Bestimmung der Seminarien ist, daß junge Leute, welche natürliche Gaben und eine genügende Grundlage in Kenntnissen besitzen, mit allen den Eigenschaften möglichst ausgerüstet werden, die dem Lehrer in seinem Berufe unentbehrlich und nützlich sind. Aus dieser ihrer Bestimmung aber ergiebt sich im Allgemeinen ihre Einrichtung. In den Seminarien sollen künftige Lehrer

1) die ihnen nöthigen und nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten gründlich, sicher und zusammenhängend erhalten;
2) zu deren Anwendung im Lehramte angeleitet und darin geübt und
3) mit den Pflichten ihres Berufes vollständig bekannt gemacht, in der Neigung zu demselben befestigt und mit einer Gesinnung erfüllt und zu einem Betragen angeführt und gewöhnt werden, wie von einem Lehrer mit Recht gefordert werden kann." —

„Es läßt sich schwerlich etwas Allgemeines darüber festsetzen, wie ein Schullehrer-Seminar in allen seinen einzelnen Beziehungen eingerichtet werden müsse." —

„Die Hauptsache beruht in der Persönlichkeit der Lehrer und Vorsteher und es kommt in der Leitung mehr auf Eifer, Treue und Geschick an, als auf äußere Einrichtung."

„Alle Seminarien müssen unter einander in gewissen wesentlichen Punkten und Grundsätzen in innerer Uebereinstimmung stehen, diese aber kann der Natur der Sache nach nicht sowohl auf allgemeine Verfügungen und Vorschriften, als vielmehr durch persönliches Einverständniß der Vorsteher und Lehrer bewirkt und erhalten werden."

„Ueberhaupt ist ein guter Vorsteher tausend Mal mehr werth, als ein gutes Reglement; ja das beste richtet nichts aus, wenn denjenigen, die es handhaben und befolgen sollen, der Geist oder der Wille dazu abgeht. Denn auch hier, wie überall, bewährt es sich: der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig."

Und in der That, wenn wir die Wirksamkeit jener ersten, doch immerhin noch unvollkommenen Seminarien ansehen, so steht jene Zeit als ein Muster für alle Zeiten da. Was haben z. B. Diesterweg, Harnisch, Henning, Hentschel u. A. für die pädagogische Literatur geleistet, welche geistige Anregung ist von ihnen ausgegangen, was für Schüler haben jene Seminarien gebildet: Männer, die jetzt

noch mit größtem Segen wirken, die sich eine weit über ihre ursprüngliche Absicht hinausgehende Stellung, ja, die sich sogar einen unsterblichen Ruhm erworben haben; ich erinnere nur an den Einen: Ferdinand Schmidt, in dessen Schriften das Princip der modernen Pädagogik eine klassische, ideale Gestalt gewonnen hat.

IV.

Die Pestalozzischen Principien und die preußische Unterrichtsverwaltung.

Pestalozzi hat nicht eine bestimmte pädagogische Schule gegründet, die neben einer andern zu bestehen die Berechtigung hätte, sondern er hat den Grund gelegt für alle Pädagogik, indem er dieselbe nicht auf ein menschliches System gründete, sondern auf das göttliche Werk selbst. An der Hand der dem Menschen vom Schöpfer gegebenen inneren Natur ging er dem göttlichen Schöpfungsgedanken selbst nach und fand als Ziel der Erziehung die Bestimmung des Menschen und als Zweck die innere Befriedigung, den Weg dahin bestimmte er nach dem Wesen des Menschen.

Pestalozzi befindet sich mit diesen seinen Principien im innigsten Einklange mit dem Geiste des Christenthums, den Pestalozzi auf die Erziehung angewendet hat, den er durch die Erziehung wirklich machen will. Ein Abweichen von den Principien Pestalozzi's ist ein Abweichen von der Wahrheit überhaupt. Ich sage „von den Principien", denn den von ihm selbst abgeleiteten praktischen Forderungen kommt nicht eine gleiche Geltung zu, sie sind meist verfehlt. Pestalozzi war zu ideal, als daß er sich im praktischen Leben hätte zurecht finden können. Auch lag es in der Natur der Sache, daß die praktische Anwendung dieser Ideen sich nur durch eine langjährige Erfahrung festsetzen ließ.

Der Staat, in dem die Ideen Pestalozzi's am allseitigsten und energischsten durchgeführt wurden, war Preußen. Wir wenden uns darum ausschließlich diesem Staate zu. Auch K. Schmidt sagt in seiner Geschichte der Pädagogik, daß mit dem Interesse für die Pestalozzischen Ideen der Supremat im Volksschulwesen an Preußen überging. Ich erwähne dies, um mich vor dem Vorwurfe eines ungerechtfertigten Particularismus zu bewahren. Daß nicht auch in andern deutschen Staaten, z. B. in Hessen, wo Chr. Schwarz wirkte,

in Baiern, wo Stephani und Graser (beide obwohl Katholiken, von der jesuitischen Partei verfolgt,) thätig waren, der Geist Pestalozzi's Eingang gefunden hätte, soll damit nicht gesagt sein, so viel aber steht fest: Preußen stand damals an der Spitze der Entwickelung.

Es ist das Verdienst Preußens und namentlich Friedrichs II. und seines Ministers v. Zedlitz, daß das Schulwesen von den engen Schranken eines blos kirchlichen Zieles befreit und dem nationalen Leben überhaupt dienstbar gemacht wurde. Unter Friedrich II. wurde nicht nur ein besonderes Cultus-Ministerium — das allerdings auch noch andere Geschäfte besorgte — errichtet, sondern die Anordnungen über das Innere des Schulwesens gingen auch nicht mehr von einer kirchlichen Behörde aus, sondern vom Oberhaupt des Staates, wie denn das bekannte General-Landschul-Reglement (1763) von Friedrich II. unmittelbar erlassen ist unter Gegenzeichnung des Ministers v. Dankelmann. Im „Allgemeinen Landrecht", welches unter Friedrich II. zwar ausgearbeitet, aber erst unter seinem Nachfolger erlassen wurde, werden die Schulen geradezu für Staatsanstalten erklärt.

Nachdem noch verschiedene Veränderungen in Bezug auf die leitenden Behörden statt gefunden hatten (auch W. v. Humboldt war auf einige Zeit Cultus-Minister), wurde 1817 wiederum ein Ministerium der Unterrichts-Angelegenheiten, dem auch das geistliche Departement und das Medicinalwesen zuertheilt wurde, errichtet und der Minister Freiherr v. Altenstein damit betraut. In dem Ministerium selbst erhielt seit 1819 das Volksschulwesen seine besonderen Decernenten. Der erste, welcher das Volksschulwesen und die Seminarien allein unter seine Leitung bekam, war Beckedorff, welcher 1819 ins Ministerium berufen wurde, als Süvern anfing zu kränkeln. Nach seinem Uebertritt zur katholischen Kirche erhielt Beckedorff 1827 seine Entlassung, an seine Stelle trat Dreist, ein unmittelbarer Schüler Pestalozzi's, der 1832 an die Regierung zu Stettin versetzt wurde, und Kortüm Platz machte. Altenstein starb im Mai 1840, ihm folgte Eichhorn, unter dem Eilers das Volksschulwesen bearbeitete. Mit ihm begann der Rückschritt auf diesem Gebiete.

Die Glanzperiode der preußischen Unterrichtsverwaltung war die unter Süvern, Beckedorff und Dreist. Wir haben zwar aus jener Zeit keine „amtlichen Vorschriften" aufzuweisen, aber jene Männer waren von dem rechten Geiste beseelt und wußten das Schulwesen geistig zu leiten, was nicht nur durch die Wahl der Männer zu

einflußreichen Stellen, sondern auch durch den persönlichen Verkehr, in den sich die höchsten Beamten mit den geistigen Führern der Volksschule setzten, bekundet wird.

Zwei wichtige historische Documente sind aus der preußischen Unterrichtsverwaltung jener Zeit auf uns gekommen. Das eine ist das von Süvern ausgearbeitete Unterrichtsgesetz, welches, wenn es auch nicht amtliche Geltung erlangte, doch für die innere Verwaltung maßgebend blieb — leider ist es noch nie in seinem ganzen Umfange veröffentlicht worden, nur einen Theil desselben hat O. Schulz im Schulblatte für die Provinz Brandenburg zu allgemeiner Kenntniß gebracht —; das andere sind die „Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens", welche Beckedorff von 1825 bis 1829 herausgab. Sie umfassen 9 Bände.

Es war ein feiner Takt, der die damalige preußische Unterrichtsverwaltung leitete, daß sie die geistige Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik nicht durch ein Staatsgesetz regelte. Das Gesetz tödtet den Geist. Wir beklagen es darum auch nicht, daß das von Süvern 1819 ausgearbeitete Unterrichtsgesetz die staatliche Sanction nicht erhielt, obwohl wir den Principien desselben und den daraus abgeleiteten Forderungen von ganzem Herzen beistimmen. Durch ein Staatsgesetz wäre die geistige Bewegung selbst verknöchert, wie das evangelische Leben sich unter den dogmatischen Festsetzungen der Concordienformel verknöcherte, als diese oder auch die andern symbolischen Schriften zu Landesgesetzen gemacht wurden. Nicht von einem Gesetz, sondern von der durch die Liebe hervorgerufenen Hingabe an die große und heilige Sache der Volksbildung ist in dieser Beziehung Heil zu erwarten; und wenn man von der, wie man sagt, liberalen Unterrichtsgesetzgebung in einigen deutschen Staaten eine Hebung des Volksschulwesens erwartet, so befindet man sich in einer argen Täuschung. Der Geist und die Liebe werden nur geweckt durch Geist und Liebe und nicht durch die starre todte Forderung des Gesetzes. Nur von Persönlichkeiten, deren ganzes Sein und Wesen in der Sache aufgeht, von starken kräftigen Geistern kann von der Spitze der Leitung herab ein frischer fruchtbringender Lebensstrom in die Tiefen sich ergießen, aber nicht von dem Buchstaben eines Gesetzes.

Um aber eine solche geistige und zwar über den beschränkten persönlichen Verkehr hinausgehende allgemeine Einwirkung auf das Schulwesen ausüben zu können, gab Beckedorff — nicht amtlich,

sondern als Privatmann — seine Gedanken, so wie die von damaligen Größen der Pädagogik entworfenen Pläne und Rathschläge in den Jahrbüchern für das preußische Volksschulwesen heraus.

Die Seminarien wurden damals ganz neu — äußerlich, wie innerlich — organisirt. Darum finden wir auch in den Jahrbüchern Beckedorff's verschiedene Nachrichten über solche Einrichtungen, die den übrigen zur Anregung und Nacheiferung dienten. Vorzüglich ist es das Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminar zu Mörs, von Diesterweg, der seit 1821 Direktor war, wahrscheinlich 1824 entworfen, welches die Grundlage für die Organisation der Seminarien bis zum Erscheinen der Regulative abgegeben hat. Die Regulative bezeugen dies selbst, indem sie gleich zum Eingange sagen, daß den Seminarien seit längerer Zeit ein möglichst freier Spielraum der Entwickelung gestattet gewesen sei. „Die Grundlage für diese Entwickelung war im Wesentlichen gegeben durch das für das evangelische Schullehrer-Seminar zu Mörs bei seiner Einrichtung erlassene (?) Reglement, welches sich in Beckedorff's Jahrbüchern abgedruckt findet."

Das große Interesse der damaligen Verwaltung an dem Volksschulwesen und der Seminar-Einrichtung wird aber auch noch durch andere Aufsätze bezeugt, und vorzüglich sind in folgenden Aufsätzen weitere Grundzüge enthalten:

1) „Die Preußischen Schullehrer-Seminarien", wie es scheint, von Beckedorff selbst. Einzelne Sentenzen aus diesem Aufsatze haben wir oben angeführt.

2) Einen Anhang dazu bildet ein Artikel: „Die kleineren Preußischen Schullehrer-Seminarien und Lehrerbildungsanstalten."

3) „Das Lastadische Hülfs-Seminar zu Stettin."

4) „Das Ottostift bei Pyritz in Pommern"; ebenfalls ein kleineres Seminar.

5) „Hausordnung für die Zöglinge des Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminar zu Breslau," wahrscheinlich von Hientzsch entworfen.

6) „Behandlung des Unterrichts in den Seminarien nebst einem Auszuge aus dem Statut für das Königliche Schullehrer-Seminar zu Neuwied," letzteres wahrscheinlich von Braun, und einem „Auszuge aus des Herrn Striez Nachrichten von dem Königlichen Schullehrer-Seminar zu Potsdam."

7) „Amtlicher Bericht über das Schullehrer-Seminar zu Soest, vom Seminar-Direktor Ehrlich. Ostern 1825."

8) „Ueber Erziehungsanstalten, als Vorbereitungsschulen für Schullehrer-Seminare in der Provinz Preußen und einige Bemerkungen über Einrichtung der letzteren." Die Bemerkungen sind von Beckedorff, der Aufsatz selbst von einem Schulmanne in Ostpreußen.

9) „Jahresbericht über das katholische Schullehrer-Seminar zu Brühl pro 1824 — 1825," erstattet vom Direktor desselben, dem Pfarrer Schweizer.

10) „Jüdisches Schulwesen" VI Artikel umfassend. Der letzte giebt einen „Lehrplan des israelitisch-theologisch-pädagogischen Seminars und der damit verbundenen Elementarschule."

11) „Auszug aus einem Berichte des Königlichen Consistorii zu Münster über die Einrichtung der in der dortigen Provinz befindlichen Normalschulen („eine Bildungsanstalt für Elementarschullehrer, welche ihrer Bestimmung nach nichts anderes ist, als ein methodologischer Lehrcursus") und die darin gegebene Gelegenheit zur Bildung der Lehrerinnen."

Endlich aber verdient auch noch Erwähnung wegen der darin enthaltenen erziehlichen Momente:

12) „Der amtliche Bericht des Directors Dr. Harnisch zu Weißenfels über die Bewirthschaftung der Gärten beim dortigen Königlichen Seminar durch Seminaristen."

Die Jahrbücher hörten bald nach dem Austritte Beckedorff's aus seiner Stellung auf zu erscheinen. Keiner seiner Nachfolger hat sie fortgesetzt.

V.

Die Reaction und die Regulative.

Wie in dem physischen Leben des Individuums auf jede Erregung eine Abspannung folgt, so auch im geistigen Leben der Völker. Auch das innere Leben hat Ebbe und Fluth.

Die furchtbare Knechtschaft des corsischen Despoten hatte die höchste Begeisterung in den Freiheitskriegen hervorgerufen; das nationale Leben hatte seine schönsten Blüthen in Kunst und Wissenschaft getrieben — die Gemüther waren durch äußere wie durch innere Erlebnisse in ihrer Tiefe erregt und aufs Höchste gespannt.

Es mußte eine Abspannung folgen. Und diese Abspannung machte sich, wie auf allen geistigen Gebieten, so auch in der Pädagogik geltend. Wir brauchen blos die pädagogisch literarischen Erscheinungen der jüngst vergangenen Zeit, etwa seit 1840, mit denen aus den drei ersten Decennien unsers Jahrhunderts zu vergleichen: die frühere Kraft und Frische ist dahin, es ist, als triebe der Herbst noch einige kümmerliche Blüthen hervor.

Das ist die Zeit, wo das Princip, welches die neue Periode der Geschichte überwunden hatte, noch einmal das Haupt erhebt und sich Geltung zu verschaffen sucht, die Zeit der Reaction. Der Feudalismus und die Hierarchie suchten noch einmal, indem sie sich so viel als möglich den Formen des modernen Lebens anbequemten, die alte Herrschaft wieder zu gewinnen. Und Deutschland, das so lange der Spielball fremder Mächte gewesen war, sollte auch jetzt wieder an der Gestaltung seines eigenartigen innern Lebens verhindert worden; unsichtbar machte sich der auswärtige Einfluß geltend, Rußland kam den feudalen, Oestreich mit seinem Concordat den hierarchischen Bestrebungen zu Hilfe.

Aber nicht ungestraft läßt sich das Rad der Geschichte rückwärts drehen. Der russische Feudalismus sollte im Krimkriege, die östreichische Hierarchie im Jahre 1866 die Nemesis der Geschichte erfahren. Jetzt fängt das geistige Leben an sich wieder mit neuer Kraft zu regen: wir stehen im Morgenschimmer einer besseren Zeit.

Schon in der letzten Zeit Altensteins, unter Kortüm, fing das geistige Leben an zu erschlaffen. Harnisch bezeichnet mit dem Eintritte Kortüms in die obere Unterrichtsverwaltung die Periode der Reaction. Unter Eilers ging es noch weiter rückwärts. Das Interesse, das man ehedem an den Volksschulen gehabt hatte, schien in das gerade Gegentheil umgeschlagen zu sein. Dies geht aus einer Verfügung vom 5. Januar 1845 hervor, wonach Unterofficiere nach 12jähriger Dienstzeit, wenn sie für das Schulamt Neigung und Fähigkeiten zeigten, zu einem 2- resp. 6monatlichen Vorbereitungscursus in einem Seminar „kommandirt" werden könnten, wozu übrigens noch die sarkastische Bemerkung gemacht wird, „daß, da die Verhältnisse des Lehrerlebens nicht äußerlich so anlockend wären, ein großer Andrang der zwölf Jahre dienenden Unterofficiere zum Schulfach nicht zu erwarten stünde" — ja, ja, sie nahmen lieber eine Polizeidienerstelle an!!

Der Lehrerstand war damit aufs Empfindlichste verletzt, seine

Berufsfreudigkeit untergraben; auch die Schulen wurden dadurch in den Augen des Volkes herabgesetzt. Eine tiefe Verstimmung ging damit durch die ganze Lehrerwelt, das Schulwesen war in der Wurzel angegriffen. Denn die rechte Wirksamkeit kann der Lehrer nur in Liebe und Begeisterung zu seinem Amte ausüben; Liebe aber läßt sich durch kein Gesetz und keine Verordnung erzwingen. Wo der Lehrer nicht von der Liebe des Volkes und der vorgesetzten Behörden getragen wird, da erstirbt auch die Liebe des Lehrers und das innere Leben der Schule welkt dahin.

Die frühere freie Bewegung auf dem pädagogischen Gebiete hörte auf. Lehrbücher, die früher in Ansehen gestanden hatten, ja von früheren Beamten selbst verfaßt waren, z. B. von Dinter und Niemeyer, wurden verboten. Unterm 17. April 1844 erging sogar ein Rescript, welches den Geistlichen vorschrieb, „von den Büchern, welche die Lehrer schon besitzen und zu ihrer Belehrung gebrauchen, Kenntniß zu nehmen!“ —

Wenn die frühere Periode auf Selbstständigkeit der Lehrer hingewirkt hatte, so versuchte man jetzt das gerade Gegentheil.

Natürlich mußten solche Erlasse, selbst ohne besondere specielle Vorschriften, auch auf die Lehrerbildung in den Seminarien ihre Rückwirkung äußern. Wir vermissen bald Namen von pädagogischer Bedeutung unter den Preußischen Seminar-Directoren, die früheren, die sich mit der neuen Aera nicht befreunden konnten, gingen ab, wie Harnisch, oder wurden beseitigt, wie Diesterweg — die Folgen solcher Zeiten zeigen sich jetzt: das Schulwesen liegt darnieder, über 1200 Lehrerstellen werden von unreifen Präparanden, die selbst noch der Erziehung sehr bedürftig sind, oder von Leuten verwaltet, die auch nicht die geringste Vorbildung zum Schulamte genossen haben.

Ein Zeichen und ein Product dieser Zeit sind denn auch die Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-Unterrichts.

Der principielle Schwerpunkt liegt im dritten Regulativ, welches die Einrichtung und den Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule vorschreibt, denn mit diesen Bestimmungen ist auch Ziel und Richtung der Seminar- und der dieselbe vorbereitenden Präparandenbildung gegeben. Die Principien der Regulative müssen daher aus dem dritten Regulativ beurtheilt werden. Dasselbe an dieser Stelle einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen, würde

zu weit führen. Ich verweise in dieser Beziehung auf die schon oben angeführte Schrift: „Die Dorfschulen“ ꝛc.

Des Zusammenhanges wegen und zur Begründung der nachfolgenden Abschnitte geben wir die Hauptsätze der Kritik.

Die Regulative treten zur Altensteinschen Verwaltung in einen directen Gegensatz.

Während unter Altenstein der geistigen Bewegung der freieste Spielraum gelassen wurde, schreiben die Regulative Alles, oft bis aufs Wort vor.

Altenstein sagt (Circular-Rescript vom 12. Mai 1826): „Es geht aus der Natur der Sache hervor und ist durch die Erfahrung hinlänglich bewiesen, daß zur wahren inneren Verbesserung des Schulwesens zwingende Maßregeln eben so unnöthig als unwirksam sind“ — die Regulative: „Es ist an der Zeit, dasjenige nunmehr amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Werth einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange (!) als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist.“ Sogar das Evangelium wird zur amtlichen Vorschrift, zum Gesetz: „Der Lehrer soll geheiligt sein, an Christi Statt zu sprechen: Lasset die Kindlein zu mir kommen.“ Gewiß ist die Heiligung ein Postulat des Christenthums als freie Frucht des Glaubens, aber nicht eine Vorschrift des Staates. Etwas Anderes ist es, ob der am Kreuz gestorbene Erlöser ein solches Postulat ausspricht („Ihr sollt vollkommen sein“), oder eine Staatsverwaltung. Si duo faciunt idem, non est idem. — In der Religion ist der Lehrer an das Wort der guten Historien-, in den Realien an das der Lesebücher gebunden.

Der Zweck der Schulbildung unter der früheren Verwaltung war die allgemeine Menschenbildung, die Entwickelung der menschlichen Anlagen und Fähigkeiten zur Selbstthätigkeit, im ethischen Gebiet zur Freiheit, d. i. zur sittlichen Selbstbestimmung. So sagt der Minister von Stein: „Es ist nicht hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu lenken, wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch Anwendung der Pestalozzi'schen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle der Menschen erregt,

das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegen wirkt."

Die Regulative sagen: „Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwickelung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen."

Altenstein setzte den Zweck der Bildung in den Menschen, die Regulative setzten ihn außer denselben. Nach ihnen soll der Mensch gebildet werden für Staat, Kirche, Familie, Beruf. Staat und Kirche sind die Hauptsache, sie werden nach mittelalterlichen Begriffen aufgefaßt. Diese Bildung zur Kirche nennen die Regulative christliche Bildung. Auf diesem Fundament des Christenthums wollen sie das Leben des Volkes neu gestalten, als ob das Volk unter Friedrich Wilhelm III. unchristlich erzogen wäre!

Altenstein wollte, daß der Mensch von innen heraus entwickelt werde, die Regulative von außen nach innen, dort ist der Mensch, hier der Stoff die Hauptsache.

Unter Altenstein war die geistig entwickelnde Methode in Geltung, in den Regulativen die mechanische Anfüllung des Gedächtnisses mit Lehrstoff, Uebung in Fertigkeiten.

Aus den Principien der Regulative müssen sich consequenter Weise auch andere Forderungen an die Lehrerbildung ergeben, als wie sie unter Altenstein gestellt wurden. Wir kommen darauf im II. Theile wieder zurück.

Zweiter Theil.

Zur Ausführung.

I.

Formelles. — Nothwendigkeit der Seminarien. — Begriff des Seminars. — Internat oder Externat?

Sind die Peſtalozzi'ſchen Ideen ewig und die daraus abgeleiteten Principien wahr, d. h. den ewigen Ideen entſprechend, ſo würden wir uns durch Aufſtellung eines abſolut Neuen nur von der Wahrheit entfernen. Allerdings werden in manchen Fragen von untergeordneter Bedeutung Meinungsverſchiedenheiten mit Solchen, die ebenfalls zu den Peſtalozzi'ſchen Ideen ſich bekennen, hervortreten; wir werden unſere Anſichten mit Gründen belegen, uns aber wegen vielleicht in individuellen Anſchauungen wurzelnder unweſentlicher Verſchiedenheiten — denn gerade auf dem Felde der Erziehung hat die Individualität des Erziehers wie des Zöglings die größte Berechtigung — mit Niemand in Streit einlaſſen. Wir wiſſen das Weſentliche vom Unweſentlichen zu unterſcheiden und ſtreben keine Uniformität in allen Einzelnheiten an.

Etwas anderes aber iſt es, wo uns ein principieller Gegenſatz entgegen tritt. Hier gilt es, die Wahrheit unſerer Principien zu vertreten und tiefer zu begründen. Es gibt in der Pädagogik zwei ſolche entgegengeſetzte Principien, ſie finden ſich beide in der Geſchichte ausgeprägt. Als Repräſentanten dieſer beiden Richtungen — nicht, weil ſie in Preußen ſich finden — werden wir hauptſächlich die unter Altenſtein zur Geltung gelangten Feſtſetzungen, wie ſie in obigen aus Beckedorff's Jahrbüchern angeführten Aufſätzen niedergelegt ſiud, einerſeits, und die Regulative andererſeits betrachten, womit jedoch nicht geſagt ſein ſoll, daß ſich dieſe Gegenſätze in andern deutſchen Staaten nicht auch fänden, nur ſind ſie hier nicht ſo ſcharf ausgeprägt.

Um gute Schulen zu bekommen, muß man gute Lehrer haben, sagt Beckedorff, und die Bildungsanstalten für die Volksschullehrer sind die Seminarien.

Von vorn herein tritt uns hier die Frage entgegen, ob der Lehrer denn auch einer besonderen Bildung zur Ausübung seines Berufes bedürfe, oder ob nicht die sichere Kenntniß der Gegenstände, welche in der Volksschule zu lehren sind, schon zur Uebernahme eines Lehramtes befähige. Die Geschichte hat die Frage nach der Nothwendigkeit besonderer Lehrerbildungsanstalten bejaht, wir übergehen darum deren nähere Begründung; auch muß sich dieselbe von selbst aus dem weiteren Verlaufe unserer Betrachtung ergeben. Wir dürfen dies um so mehr, da von keiner Seite ein erheblicher Widerspruch gegen die Seminarien erhoben ist. Nur mit den feudalen und hierarchischen Anschauungen können sich die Seminarien immer noch nicht vertragen. So wird in dem „Bericht der Unterrichts-Commission des preußischen Herrenhauses über den Entwurf des demselben vorgelegten Unterrichts- und Dotationsgesetzes" vom 16. Februar 1868 (S. 21) von mehreren Seiten darauf hingewiesen, „daß die Ausbildung der Lehrer in den Seminarien zu ernsten Bedenken Anlaß gebe. Dieser Bildungsgang wecke häufig Ansprüche, die später nicht erfüllt würden und nicht erfüllt werden könnten und die natürliche Folge hiervon sei, daß die Lehrer sich in ihrer Stellung nicht befriedigt fühlten;" aber dergleichen Ansichten bedürfen einer Widerlegung nicht mehr. Sie erinnern uns nur lebhaft an jene Zeiten, wo man die Lehrerstelle als eine Versorgungsanstalt für den Domestiquen des gnädigen Herrn ansah; aber diese Zeiten sind hoffentlich in Deutschland für immer vorüber. —

Aus den beiden zu Ende des I. Theils angeführten entgegengesetzten Ansichten über den Zweck der Schulen werden sich auch ganz verschiedene Forderungen an die Lehrerbildung ergeben. Denn wenn man die Schulen mit den Regulativen für reine Unterrichts-Anstalten ansieht, die höchstens durch Mittheilung eines realen Unterrichtsstoffes erziehlich wirken, wenn die Selbstthätigkeit des Lehrers so weit beschränkt ist, daß ihm in den Lehr- und Lernbüchern der betreffende Stoff vorgeschrieben ist, so muß danach auch die Lehrerbildung sich gestalten.

Die Regulative setzen (S. 5) als Aufgabe des Seminar-Unterrichts, „daß durch denselben und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsschulen die angehenden Lehrer zum

einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenze der (einklassigen) Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden." Das „Theoretische" beschränkt sich auf bloße Kenntniß dessen, was in der Elementarschule und wie es gelehrt werden soll. Es heißt weiter: „Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag (?), sondern die Bildung und das Können (!), welches das Schulehalten (!) in der gewöhnlichen, aus Einer Klasse bestehenden Elementarschule von den Lehrern erfordert, ist die von allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars." — „Gestatten es Zeit und Verhältnisse eines Seminars, unter Festhaltung des hierin angegebenen Zieles noch weitere Kreise des Unterrichts zu beschreiten (?), so ist hierzu specielle Erlaubniß erforderlich." Aber woher da die Lehrer für die Stadtschulen, und gar für gehobene Stadtschulen nehmen? Die Regulative antworten: „Durch Anlage und sonstige Verhältnisse begünstigte Schulamts-Kandidaten werden vor oder nach der Seminarzeit Gelegenheit finden, materiell (!) den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern." — Die anderen Lehrer brauchen es nicht, sie haben genug an der Bildung und dem „Können" für die einklassige Elementarschule und bleiben dabei stehen. Daher kommt es wohl auch, daß sich unter den jetzt gebildeten Lehrern fast gar keine finden, die sich für Stadtschulen eignen. Damit ist aber den Stadtschulen die Art an die Wurzel gelegt.

Als pädagogische Bildung setzen die Regulative fest: „Die Zöglinge müssen im Stande sein, selbstständig und ohne Hilfe dasjenige, was sie gelernt, wiederzugeben (also hersagen), und von demselben in der Uebungsschule unmittelbare Anwendung zu machen."

„Es wird dieses ein geeignetes Mittel sein, um den Seminar-Unterricht vor Abstractionen zu bewahren und die Zöglinge sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Erlernten anzuleiten." Die theoretische Bildung der Regulative besteht also darin, daß der Unterrichtsstoff in der Form, wie er in der Elementarschule zur Verwerthung kommt, auswendig gelernt wird. Jede wissenschaftliche Behandlung der Disciplinen ist damit ausgeschlossen.

„Die unbedingte Erreichung dieses Zieles darf nicht in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaft-

lichen Behandlung der Disciplinen." Daher sind auch die eigentlich wissenschaftlichen Disciplinen vom Lehrplane der Seminarien entfernt, also die Pädagogik, die Methodik, Didaktik ꝛc. — was sollen sie auch? Der Lehrer hat ja nicht den Menschen zu bilden, sondern ihn nur mit Unterrichtsstoff zu erfüllen und ihm Fertigkeiten anzulernen.

In diesen Sätzen sind Begriff und Aufgabe des Seminars, wie sie sich die Regulative denken, im Allgemeinen festgestellt; es ist die nothwendige Consequenz von der Auffassung der Volksschule als einer bloßen Unterrichtsanstalt.

Bei einer solchen materialistischen Auffassung der Aufgabe der Seminarien wird eigentlich die Seminarbildung ganz überflüssig. Die Schüler, die aus einer Stadtschule abgehen, haben ja schon weit mehr Kenntnisse, als im Seminar mitgetheilt werden sollen:*) und was den Unterricht in diesen Kenntnissen und den grundlegenden Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens betrifft, so ist dazu höchstens eine kurze Anweisung eines geübten Lehrers nothwendig, ein dreijähriger Seminar-Unterricht ist dazu ganz überflüssig. Wir können daher in der Erscheinung, daß in Preußen schon über 1200 Lehrerstellen von Nichtseminaristen verwaltet werden, nur eine einfache Consequenz der seit 1840 maßgebenden Principien erblicken. Ist die Volksschule weiter nichts, als eine bloße Unterrichtsanstalt, so braucht man auch keine besonders ausgebildeten Lehrer.

Haben wir in Obigem Begriff und Aufgabe der Seminarien, wie sie von der einen pädagogischen Seite aufgefaßt werden, und die daraus sich ergebenden Consequenzen dargelegt, so betrachten wir jetzt auch die Auffassung der anderen Seite.

Beckedorff setzt als Aufgabe der Volksschule: „in allen ihren Erweisungen gegen die Kinder, und zwar nicht weniger im Unterricht nach Inhalt und Form, als in der Disciplin, erziehend zu sein." (I. S. 40).

Die Disciplin soll ein höheres, sittliches Ziel haben, sie soll nicht blos vor Ausschreitungen bewahren, sondern den Sinn für

*) Es ist interessant, eine Vergleichung anzustellen zwischen dem, was die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die preußischen Real- und höhern Bürgerschulen von den Schülern dieser letzteren fordert, und was die Regulative von den Seminaristen verlangen! Wie tief steht da die Lehrerbildung unter der Volksbildung. Das erhöht jedenfalls nicht des Lehrers Ansehen! —

die Tugenden bilden, nicht durch äußere Mittel, sondern hauptsächlich durch persönliche Einwirkung.

„Der Unterricht aber als ein erziehender hat die Aufgabe, die noch schlummernden Anlagen und Kräfte des Kindes durch den Unterrichtsstoff allseitig anzuregen, sie planmäßig und naturgemäß von innen heraus zu entfalten und ihnen von Anfang an die Richtung auf das Göttliche zu geben; und weil das Kind, welches unterrichtet wird, nicht nur ein bildungsfähiges, sondern auch ein mit der Sünde behaftetes Wesen ist, und weil mit der Entfaltung aller seiner Kräfte gleichzeitig sich auch der Keim des Bösen entfaltet, so muß der Unterricht durchgängig nicht blos bildend, sondern auch heilend sein." *)

Daß diese Anschauungen bis 1840 maßgebend geblieben sind, beweist der Provinzial-Schulrath O. Schulz im Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Im Jahre 1836 schrieb derselbe (S. 92 ff):

„Das Geschäft des Lehrers besteht nicht blos im Lehren, seine eigentliche Aufgabe ist, die Schüler zu erziehen."

„Erziehung ist planmäßige Einwirkung auf die vollständige Entwickelung im Menschen."

„Der Grundgedanke, aus dem alle Grundsätze der Erziehung sich folgerecht ableiten lassen, ist: Der Mensch soll zur Menschlichkeit erzogen werden."

„Der Grundsatz: Der Mensch soll zum Menschen erzogen werden, enthält den ganzen Kern der Erziehungskunst. Es kommt darauf an, die Anlagen der menschlichen Natur und die Stellung des Menschen zu allem, was außer ihm vorhanden ist, genau zu erkennen, seine Anlagen zu Kräften zu entwickeln und ihn für die Gemeinsamkeit eines vernünftigen und gottseligen Lebens geschickt zu machen."

„Die sittliche Bildung, Bildung und Richtung des Willens auf das Gute, ist die Hauptsache. Hieraus mag man entnehmen, welch eine klägliche Ansicht von der Schule und von der Erziehung alle diejenigen haben, die Unterricht und Erziehung für beendet halten, wenn das Kind nur im Lesen, Schreiben und Rechnen nothdürftig

*) Wir haben diese letzten Worte mit angeführt, um die pestalozzi'schen Principien gegen den Vorwurf des seichten Rationalismus oder der Unchristlichkeit, der ihnen in der That gemacht ist, zu rechtfertigen. Die allgemeine Menschenbildung steht durchaus nicht mit der christlichen Heilslehre im Widerspruch.

unterrichtet ist und die fünf Hauptstücke des Katechismus mit dem Gedächtniß aufgefaßt hat." (S. 99).

Aus dieser Aufgabe der Volksschule ergeben sich auch natürlich ganz andere Forderungen für die Seminarien, als wie sie oben dargelegt wurden.

Das Reglement für das Seminar zu Mörs sagt:

„Die Zöglinge sollen nicht blos in allen den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren sie für ihren Beruf bedürfen, gründlich unterwiesen und zugleich zu deren richtiger Anwendung angeleitet und geübt, sondern vor allen Dingen zu frommer und gottesfürchtiger Gesinnung erweckt und zu einem tugendhaften Lebenswandel angeführt und gestärkt werden, damit sie ihre künftige wichtige Bestimmung, die ihnen anvertraute Jugend zu verständigen, unterrichteten und thätigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft, zu treuen und gehorsamen Unterthanen, und vornehmlich zu guten und Gott wohlgefälligen Menschen zu erziehen mit reichlichem Segen erfüllen mögen."

Im Berichte über das Potsdamer Seminar heißt es:

„Die religiös-moralische Bildung der jungen Leute ist uns die wichtigste. Demnächst liegt es uns vorzüglich an, daß sie denkende, mit freier Geistesthätigkeit wirkende Lehrer werden, und endlich bemühen wir uns, sie mit einer tüchtigen Kenntnißbildung und tüchtiger praktischer Geschicklichkeit auszustatten."

Das Neuwied'er Seminar will die Zöglinge „nicht zu ängstlicher Nachahmung einer bestimmten Lehrweise, sondern zu freier selbstständiger Behandlung des Lehrstoffes anleiten und dahin bringen, daß sie ihren Unterricht jederzeit mit der genausten Rücksicht auf die eigenthümliche Beschaffenheit und die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler ertheilen lernen."

In dem Bericht über das katholische Seminar zu Brühl wird noch als Aufgabe des Seminars angeführt, „die Zöglinge für ihren wichtigen Beruf mit heiligem Eifer und Willen zu erfüllen."

Der Vice-Ober-Land-Rabbiner M. S. Weyl faßt die allgemeine Aufgabe des von ihm errichteten Seminars folgendermaßen: „Mit dem aufrichtigsten Eifer werde ich dieser neuen, für das Religions- und Sittenbedürfniß meiner Glaubensbrüder so wohlthätigen Anstalt meine Kräfte weihen, und mit der wissenschaftlichen Bildung

der Schüler ganz besonders die religiös-moralische zum Gegenstand meiner Aufmerksamkeit machen; sowie bei der Wahl der Hülfslehrer die möglichste Sorgfalt beobachten, damit Geist und Herz derer rein und edel gebildet werde, die einst ihren Brüdern zum Muster und Vorbilde dienen, und mit Beispielen ächter Gottesfurcht und wahrer Menschenliebe vorangehen sollen."

Aus diesen Aufgaben, welche sich die damaligen Seminarien selbst stellten, treten folgende, den Begriff des Seminars constituirende Momente hervor:

1) Die Seminarien sollen zur Gottesfurcht und einem tugendhaften Lebenswandel erziehen;
2) sie sollen ihre Zöglinge zur Selbstständigkeit erziehen, zu denkenden, mit freier Geistesthätigkeit wirkenden Lehrern;
3) sie sollen ihre Zöglinge mit heiligem Eifer und Willen für ihren künftigen Beruf erfüllen;
4) sie sollen auf die eigenthümliche Beschaffenheit und die individuellen Bedürfnisse der Kinder zur Ertheilung eines erziehlichen Unterrichts hinweisen, also in Pädagogik auf Grundlage der Anthropologie, Psychologie und Logik unterrichten;
5) sie sollen Kenntnisse im Zusammenhange mittheilen (wissenschaftliche Behandlung des Stoffes);
6) sie sollen ihre Zöglinge mit praktischer Lehrgeschicklichkeit ausstatten.

Wir wüßten diesen Bestimmungen nichts hinzuzusetzen. Die Vergleichung aber der Seminarien von sonst und jetzt können wir getrost dem Urtheile des Lesers überlassen.

Eine ganz neue Aufgabe hat ein sächsischer Seminar-Director, Schmidt in Annaburg, für sein Seminar erfunden, nämlich „die Zöglinge zum freiwilligen Gehorsam gegen ihre geistlichen Vorgesetzten zu erziehen"*) — man sieht, daß es auch in andern deutschen Staaten Regulativ-Principien gibt —; der Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin, W. Thilo, definirt dagegen ein Seminar als „eine Bildungsanstalt des Staates zur Erlangung eines für seine Interessen und nach seinen Intentionen geeigneten Lehrernachwuchses an öffentlichen Schulen." — Spaß muß auch sein. —

*) Aus: C. Richter: die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer. Leipzig 1867. S. 16. —

Es bleibt uns an dieser Stelle noch ein Wort über eine zwar nur das Aeußerliche betreffende, aber direct aus jenen Bestimmungen abgeleitete Einrichtung zu sagen übrig, nämlich über das Internat. Die Frage ist: Sollen die Zöglinge des Seminars im Seminar selbst erzogen werden, indem sie dort Wohnung und Unterhalt empfangen, oder nicht?

So viel mir bekannt, wurden in allen preußischen Seminarien, welche unter Altenstein errichtet wurden, Internate eingerichtet. Ein besonderes Gesetz existirt darüber nicht. Die trüben Erfahrungen, die man in den früheren Seminarien gemacht hatte, mochten zu dieser Einrichtung das Meiste beigetragen haben. So sagt O. Schulz über das von Hecker 1748 gegründete Seminar, welches 1817 aufgelöst wurde: „Nur vier Zöglinge, die sogenannten Hausseminaristen, fanden Wohnung in dem Lokal der Realschule, alle übrigen wohnten zerstreut in der Stadt umher, und setzten, um sich zu erhalten, ihr Handwerk fort; eine dauernde Einwirkung auf das sittliche Verhalten der Seminaristen war bei solchem Verhältniß nicht möglich, und es ist leicht zu begreifen, wie viele von ihnen, „im Sittlichen verschlechtert und in ihrem Wissen wenig gebessert", in ihre Heimath zurückkehrten."

Zu diesen Erfahrungen kam das neue Princip der Erziehung, welches man auch auf die Seminaristen anwendete. Und allerdings mögen wohl bei der damaligen Vorbildung und sonstigen Beschaffenheit der Seminarzöglinge die Internate für Viele eine Wohlthat gewesen sein. Aber für eine nothwendige Forderung zur Erreichung der Seminarzwecke halten wir das Internat nicht, ja, wir glauben sogar, daß die erziehliche Thätigkeit des Seminars, die Erziehung zur Selbstständigkeit, außerhalb des Seminars mit Hilfe des vielgestaltigen Lebens sich leichter erreichen läßt. In dieser Beziehung könnte das Internat sogar einseitig wirken und dieser Fehler wurde bei jenen ersten Seminarien nur durch die Persönlichkeit der Seminar-Direktoren vermieden. Darum denken auch jetzt noch Lehrer, welche unter Dinter, Harnisch, Diesterweg, Henning u. A. gebildet sind, mit Liebe und Begeisterung an ihre Seminarzeit zurück; das ist aber nicht Folge des Internats, sondern des persönlichen Verkehrs mit jenen für das Erziehungsfach hoch begeisterten Männern. Diese Begeisterung ist in unserer materialistischen Zeit gar sehr geschwunden. Auch hat sich der Begriff des Internats gegen damals sehr verändert, denn wenn man damals das Seminar als eine Fami-

liengemeinschaft ansah, so betrachtet man es jetzt als eine kirchliche Gesellschaft.

Diesterweg sagt (Rheinische Blätter 1837. I. S. 311 u. 321): „In den meisten Seminarien ist die Einrichtung getroffen, daß alle Zöglinge gemeinsame Wohnung und Tafel haben, familienweise beisammen wohnen." — „Für jeden Fall scheint es mir angemessen und segenbringend zu sein, wenn zwischen den Seminaristen und ihrem Director das zutrauensvolle Verhältniß der Familienglieder zu dem Hausvater besteht, wo jeder Einzelne in der Ehre des Hauses seine eigene sucht, wo Einer für den Andern einsteht, wo nicht Furcht allein, sondern auch, und weit mehr noch, die Liebe regiert."

Dagegen wird in den Hausgesetzen des Seminars zu Pölitz (Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 1866. S. 101) das Seminar als eine „für den Dienst in der Volksschule vereinte Hausgemeinde" dargestellt. „Der Eintritt nnd die Aufnahme in die Hausgemeinde des Seminars kann überhaupt nur in der Voraussetzung erfolgen, daß der Eintretende in der empfangenen Taufgnade steht und in derselben zu beharren begehrt!"

Wenn wir nun auch ein principielles Bedenken gegen die in liebevollem Geiste geleiteten Internate nicht haben, wenn sie nur dem Seminaristen die möglichst freie Bewegung auch außer dem Seminar gestatten und nicht in die Zucht eines modernen Klosters ausarten, so halten wir es doch für zweckentsprechender, wenn mit dem Seminar ein Internat nicht verbunden wird. Man komme mir nicht mit den Versuchungen, die dem Seminaristen außer dem Hause entgegentreten; die, die ihm in klösterlicher Zucht und in vollständiger Abgeschlossenheit vom Leben nahe treten, sind viel schlimmer, nicht bloß die fleischlichen, sondern auch die geistlichen, die zu pharisäischem Hochmuthe verlocken.

Das Kind soll allerdings im engen Familienkreise erzogen werden, es ist ganz an den Willen der Eltern gebunden, es soll ohne den Willen der Eltern sich nicht vom Hause entfernen, aber vom Jünglinge wird kein verständiger Vater dasselbe verlangen, der muß schon einen gewissen Grad von Selbstständigkeit haben, muß lernen, in der Welt sich zu bewegen, muß seine Kräfte im Leben versuchen. So führte die göttliche Erziehung das Volk Israel zuerst in das von der damaligen Welt ganz abgeschlossene Kanaan,

ließ es dann eine schwere Lehrzeit im Lande Aegypten durchleben, aber das Jünglingsalter brachte sie hinaus in die Welt zu Kampf und Ringen.

Es ist eine verkehrte Ansicht von der Macht der Erziehung, wenn man glaubt, durch sie Alles ausrichten zu können, ebenso wie das Wort: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft" ein verkehrtes ist. Wer zuviel erzieht, erzieht schlecht. Der Charakter bildet sich „im Strom der Welt." — „In geschlossenen Seminarien muß der Zögling arbeiten, wenn es vorgeschrieben ist, sich erholen, wenn die dazu bestimmte Stunde schlägt. Er hat weder Zeit noch Gelegenheit, einmal, sei es in Arbeiten, sei es in erlaubtem Genuß, seinen Neigungen zu folgen. Sein Leben fließt eintönig einen Tag wie den andern dahin; Fleiß und Anstrengung ist ihm keine Lust, sondern eine vorgeschriebene Arbeit, die in ihm nur Unlust erregen muß; er sinkt nach und anch zum bloßen Arbeiter, zum Tagelöhner herab, und wenn die glückliche Stunde schlägt, wo er des Seminar-Zwanges entlassen wird, ist es auch mit Fleiß und Anstrengung meist vorbei und er überläßt sich auch als Lehrer gar zu gern geistiger Trägheit und verfällt in Arbeitsscheu." Wenn Gräfe weiter sagt, daß der Zögling dadurch dem Familienleben und den bürgerlichen Verhältnissen entfremdet werde, daß er losgerissen werde vom Volke, daß vaterländische und volksthümliche Gesinnung in ihm erstickt oder zurückgehalten werde, so geht er zu weit; die Erfahrung widerspricht ihm. Man könnte auch im Gegentheil daraus, daß er dem Familienleben auf wenige Jahre entrückt wird, die Folgerung ziehen, er lerne es dadurch erst recht kennen und schätzen, und was die vaterländische und volksthümliche Gesinnung betrifft, so leben 17—20jährige Jünglinge noch in ganz andern Sphären. Das Seminar kann auch beim Internat eine tüchtige vaterländische Gesinnung pflanzen, hauptsächlich durch einen guten Geschichtsunterricht und eine volksthümliche durch Einführung in den nationalen Geist durch die klassische Literatur. —

Zu beherzigen aber sind folgende Worte: „Wir haben noch fortwährend Gelegenheit, das äußerliche Wesen, die Eingebildetheit auf äußerliches Lehrgeschick, die hochmüthige Aufgeblasenheit gegen Gleichstehende, aber auch die geistige und sittliche Unselbstständigkeit, die Charakterlosigkeit und die speichelleckerische Knechtsdemuth an Lehrern zu beobachten, die unter dem verderblichen Einflusse der Seminarluft in geschlossenen Seminarien, zumal unter den Augen

und der Hand kleinmeisterlicher, die äußere Form als das Höchste schätzender Seminarlehrer sich entwickelt und durch andere begünstigende Umstände weiter herausgebildet hat. Geschlossene Seminarien sind geeignet, die künftigen Lehrer an blinden Gehorsam zu gewöhnen, Knechtssinn einzuimpfen und sie heranzubilden zu starrem und unduldsamem rechtgläubigem Kirchenthume." Einen Beleg hierzu liefert die Erziehung der Jesuiten, welche nur darauf ausgeht, auch den letzten Funken von Selbstständigkeit im Zöglinge zu unterdrücken. „Dem jesuitischen Zöglinge muß das Gebot der Kirche, der Wille der Obern als unbedingtes Gesetz gelten. Daher ist sein Gehorsam auch ein blinder; er muß nach Loyala's sauberer Idee werden perinde ac cadaver." *) Ein solches Ziel kann man allerdings nur in vollständig geschlossenen Anstalten erreichen, womit jedoch noch nicht gesagt ist, daß das die unausbleibliche Frucht derselben sein müsse.

Bei den Gelehrtenbildungsanstalten hat man selten Internate. Wenn die Zöglinge dieser, deren Viele doch einst zum geistlichen Amte übergehen, den Versuchungen des Lebens — ich rede mit den Worten der Gegner — so ausgesetzt werden, warum will man bei den Lehrern andere erziehliche Grundsätze anwenden?

Kurz, wir halten das Internat nicht für ein zum Begriffe des Seminars nothwendig gehöriges Moment; wir halten die den Zöglingen gewährte Freiheit in der Zeit, wo sie im Seminar nicht beschäftigt sind, für vortheilhafter zu ihrer Ausbildung.

II.

Die Vorbildung zum Seminar.

Die Frage wegen der Vorbildung zum Seminar ist unter den Pädagogen, welche sonst einer Richtung angehören, noch eine offene.

Das Volksschulgesetz für das Herzogthum Gotha bestimmt hierüber in §. 31: „Bedingung für die Aufnahme ins Seminar ist Gymnasial-Vorbildung und zwar mindestens die Reife für die Prima des Progymnasiums (der Realschule) zu Ohrdruf, oder ein

*) Palmer. Evangelische Pädagogik. I. 138.

der Höhe dieser Forderung gleichstehendes Examen.“ Außerdem wird noch musikalische Vorbildung verlangt.

Aehnlich spricht sich eine an das preußische Abgeordnetenhaus im Jahre 1862 von Lehrern in Berlin und eine von Lehrern in Breslau gerichtete Adresse aus. Sie verlangen dasjenige Maß von Bildung, welches für den Abiturienten einer höheren Bürgerschule gesetzlich vorgeschrieben ist; die Breslauer Petition noch mit dem Zusatze: oder welches in der Secunda einer Realschule I. Ordnung erreicht wird.

Der eingehende „Bericht der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordnetenhauses, betreffend den Inhalt und den Erlaß eines Unterrichtsgesetzes“ vom Jahre 1862, enthält folgende in der Commission zur Annahme gelangten Sätze: „Für die Aufnahme in das Schullehrer-Seminar muß von den Präparanden ein höheres Maß und eine zeitgemäßere Form der Vorbildung verlangt werden, als es nach den Vorschriften der Regulative geschieht. Die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichtsgesetz. — Die Erlangung der geforderten Vorbildung ist der freien Wahl des Aspiranten zu überlassen.“

Das zweite Regulativ (über die Präparandenbildung) enthält folgende Bestimmungen. „Die Vorbildung der Seminarzöglinge geschieht nicht in geschlossenen Präparandenanstalten, sondern durch die freiwillige Thätigkeit von Geistlichen und Lehrern.“

„Der Präparand soll den Lehrerberuf durch einen vorsichtig geordneten und geleiteten Gehülfendienst in der Schule verstehen und lieben lernen, damit er mit dem Wesen und der Aufgabe des Lehrerberufs durch Anschauung und Gewöhnung unmittelbar bekannt geworden sei.“

Zur Aufnahme ins Seminar wird verlangt: in der Religion Auswendigwissen des Katechismus, einer Anzahl Sprüche, der Pericopen, einer Anzahl Psalmen, der biblischen Historien mit den Worten des eingeführten Historienbuches und 50 Kirchenlieder. In den sonstigen Kenntnissen und Fertigkeiten werden etwa die Forderungen gemacht, die man als Ziel einer einklassigen Dorfschule kennt.

Abgesehen von der Fülle des hier geforderten religiösen Memorirstoffes und den geringen Anforderungen an die sonstige innere Ausrüstung, abgesehen auch von der mechanischen, rein gedächtnißmäßigen Bildungsweise, so wie von dem gänzlichen Mangel eines höheren Zweckes, der durch den Unterricht anzustreben wäre — Fehler, an

denen die Regulative überhaupt leiden — stimmen wir zunächst der Forderung nicht bei, daß die Präparanden schon zum Unterrichten, wenn auch nur als Gehülfen, angehalten werden sollen. Es spricht sich darin die Ansicht aus, die auch wirklich ausgesprochen ist, daß man zum Lehrerberufe „durch Anschauung und Gewöhnung" gebildet werden könne; es heißt das aber auch die noch unreifen Knaben vorzeitig in eine Thätigkeit einführen, die sie erst erstreben, zu der sie sich tüchtig machen, für die sie sich würdig erweisen, die sie als schönsten Lohn redlichen Arbeitens und treuer Hingabe erlangen sollen. Jemand aber durch Anschauung und Gewöhnung allein mit dem Wesen und der Aufgabe des Lehrerberufes bekannt machen wollen, ist in seiner Art dasselbe, was der Rationalismus wollte, als er die Welt durch Anschauung moralischer Vorbilder und Tugendübungen bessern wollte. Wie zu allem sittlichen Thun ein höherer Geist im Herzen wirksam sein muß, so auch zur Erziehung. Dieser Geist muß erst geweckt werden. — Und was soll der junge Mensch, der schon durch Anschauung und Gewöhnung das Wesen und die Aufgabe des Lehrerberufs kennen gelernt hat, noch im Seminar? Er ist ja schon fertig! Die Folge solcher vorzeitigen Einführung in das Schulfach ist Eigendünkel und Naseweisheit.

Wir können aber auch dem nicht beistimmen, daß ein Präparand so nebenbei von einem Lehrer fürs Seminar vorgebildet werde, ebensowenig wie der Bestimmung der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordnetenhauses oder der des Gothaer Schulgesetzes: die Erlangung der geforderten Vorbildung der Wahl des Aspiranten zu überlassen. Es liegt diesen Bestimmungen die materialistische Anschauung zu Grunde, als ob es nur auf ein gewisses Quantum von Kenntnissen und Fertigkeiten ankomme, durch dessen Darlegung in einem Examen man den Eintritt ins Seminar erlangen könne. Nein, es kommt hauptsächlich auf die innere harmonische Durchbildung des Präparanden an. Soll er einmal schulgerecht bilden, soll er erziehlich unterrichten, dann muß er selbst schulgerecht gebildet sein. Die Regierung verlangt zu manchen untergeordneten Aemtern im Staate schon eine gewisse Vorbildung durch höhere Schulen und zur Vorbereitung im Lehramte sollte eine solche laxe Art der Vorbildung genügen? Nimmermehr. Wir verlangen bis zum Eintritt ins Seminar eine fortgehende strenge Schulbildung; aber nicht auf abstrakt wissenschaftlicher Grundlage, die vom Allgemeinen zum Besondern, vom Begriff zur Sache geht, die vom Leben abführt, wie

sie die Gymnasien und die preußischen Real- und höhern Bürgerschulen geben, sondern auf naturgemäß entwickelnder Grundlage, die von den Elementen ausgeht, vom Besondern zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, wie sie die Volksschulen geben.

Wir können darum auch der Forderung der Breslauer und Berliner Petenten und des Gothaischen Schulgesetzes, welche die Vorbilduug auf einem Gymnasium oder einer Realschule fordern, nicht beistimmen. Diese als rein wissenschaftliche Anstalten führen auf ganz andere Wege, als wie sie der Volksschullehrer gehen soll; ihre Bildung ist von der in den Volksschulen generell unterschieden. Der Volksschullehrer aber muß ganz in der Art gebildet sein, wie er diese Bildung einst ausüben soll. Das ist die rechte „Anschauung und Gewöhnung", die man in sich selbst erfahren hat. Mit Zöglingen aus Gelehrtenanstalten würden die Seminarien, wenn sie anders dem Princip der naturgemäßen Erziehung huldigen, nur ihre liebe Noth haben.

Wir verweisen über das Weitere auf das oben angeführte Werk, die Stadtschulen, worin die Bildung in der höheren Bürgerschule als Volks- und nicht Gelehrten-Schule dargelegt ist.

Außerdem ist aber für den Präparanden noch eine weiter gehende musikalische Bildung nöthig, auf die wir aber hier nicht weiter einzugehen brauchen, da darüber die Ansichten Aller übereinstimmen.

III.

Die Seminarbildung im Allgemeinen.

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß die Volksschulbildung mit dem 14. Lebensjahre noch nicht zum Abschluß gelangt sein kann, sondern daß sie sich wenigstens bis zum 17. fortsetzen müsse, wenn sie ihren Zweck annähernd erreichen soll. Wir forderten darum auch, außer der höhern Bürgerschule als Fortsetzung der Elementarschule, Fortbildungsanstalten mit geringerer, die technische Berufsbildung nicht beeinträchtigender Stundenzahl für die Städte, wie für die Dörfer, die im innigsten Zusammenhange mit der Elementarschule stehen und ebenfalls vom Volksschullehrer geleitet werden müssen.

Diese Fortbildungsschulen existiren schon an vielen Orten, sie werden sich immer weiter ausbreiten und auch gesetzlich festgestellt werden, denn sie sind eine innere Forderung der Pädagogik, wie des praktischen Lebens. Wir müssen deshalb auch auf sie Rücksicht nehmen bei der Festsetzung der Lehrerbildung. Nicht bloß für die Elementar- oder gar nur für die einklassige Dorfschule soll der Lehrer gebildet werden, sondern für die ausgebildete Volksschule, so daß er die Zöglinge bis zum 17. Jahre unterrichten könne; auch im Französischen und Englischen, denn das sind Fächer der höheren Bürgerschule, welche ja der Seminarist vorher besucht haben muß.

Mit der Forderung, daß der Lehrer auch für die Fortbildungsschule auf dem Dorfe gebildet werden müsse, erledigt sich die Frage, ob besondere Seminarien für Stadt- und besondere für Dorfschulen einzurichten wären. Wenn der Unterricht in der einfachen Dorfschule auch nicht von gleichem Umfange sein kann, als in der ausgebildeten Stadtschule, so muß doch der Lehrer auf dem Dorfe auch im Stande sein, die Leitung der Bildung bis zum 17. Jahre zu übernehmen, muß also eben so weit und eben so tief gebildet sein, als der Lehrer in der Stadt, die Principien sind ohnedies dieselben. Wenn in den höheren Stadtschulen fremde Sprachen noch auftreten, die wir auch im Seminar fortgeführt wissen wollen, diese fremden Sprachen aber auf dem Dorfe nicht zur Anwendung kommen, so kann auf einem solchen nebensächlichen und nicht einmal principiellen Unterrichtsgegenstand keine Trennung der Seminarien begründet werden. Schaden wird ja dem Dorfschullehrer die Bekanntschaft mit den fremden Sprachen nicht, eben so wenig wie sie dem Geistlichen schadet, vielleicht kann sie sogar Manchem förderlich werden durch Privatunterricht ꝛc.; jedenfalls ist dadurch sein geistiger Horizont erweitert und seine Bildung intensiver geworden, selbst wenn er die Beschäftigung mit fremden Sprache später ganz aufgeben sollte. Den fremdsprachlichen Unterricht aber etwa facultativ zu machen, d. h. der eigenen Wahl der Seminaristen zu überlassen, bringt Unsicherheit in den ganzen Zusammenhang des Seminarunterrichts. Gegen dergleichen facultative Unterrichtsgegenstände, wie sie z. B. auch auf Gymnasien, mit denen Realschulen in Verbindung standen, eingeführt waren, hat die Erfahrung entschieden. Der Unterricht muß für alle Fächer obligatorisch sein.

Gehen wir nun zur Aufgabe des Seminars im Allgemeinen über, so ergiebt sich dieselbe aus dem Begriff der Volksschule.

Soll die Volksschule durch den Unterricht erziehlich wirken, so muß zunächst der Lehrer auf solche Weise gebildet sein. Er muß also selbst seine Bildung in der Volksschule genossen haben und nicht in der Gelehrtenschule. Auch im Seminar hat sich der Unterricht jenem höheren Zwecke der allgemeinen Menschenbildung unterzuordnen, freilich soll er des deswegen kein Elementarunterricht werden; er hat sich da fortzusetzen, wo der Volksunterricht aufgehört hat. Denn nur ein allseitig und harmonisch ausgebildeter Mensch kann wieder allseitig und harmonisch bilden, nur ein religiös-sittlicher Mensch kann zur Religion und Sittlichkeit erziehen, nur ein denkender Mensch kann die Denkkräfte entfalten, nur an einem Charakter bilden sich Charaktere.

Diese allgemeine Menschenbildung, welche auch im Seminar die oberste Richtschnur abgibt, wird nur am Schlusse Gegenstand unserer Betrachtung sein.

Die specielle Aufgabe des Seminars ist die Lehrerbildung.

Der Lehrer muß den Zweck und das Ziel der Bildung, sowie die Mittel und Wege, welche dazu führen, genau kennen. Ohne diese Kenntniß geht er in der Irre und tappt im Finstern; er bleibt ein geistiger Tagelöhner, der höchstens mechanisch das nachmacht, was ihm andere vorgemacht haben. Vor diesem Mechanismus muß ihn die Wissenschaft der Pädagogik bewahren, die nach ihrer idealen Seite wie nach ihrer Anwendung Hauptlehrgegenstand des Seminars ist.

Zwischen Wissenschaft und Wissenschaft ist allerdings noch ein Unterschied; wir wollen mit dieser Forderung der Wissenschaftlichkeit die Seminarien nicht zu Gelehrtenanstalten oder Universitäten machen. Wir verlangen damit nicht, daß der Seminarist in wissenschaftliche Systeme der speculativen Philosophie eingeführt werde, nach dieser Richtung hin ist sein Geist weder vorgebildet, noch hat er in diesem Alter die Höhe un die Stärke erreicht, daß er an solchem Unterrichte innere Befriedigung empfände und einen rechten Gewinn davon hätte. Wir stimmen darum auch nicht dem bei, was der Lehrplan für das Seminar zu Gotha in dieser Beziehung anführt, er bringt den ganzen Index aus irgend einem Lehrbuche der Psychologie und Logik: „Die Sinne, ihre Eigenschaften und Thätigkeiten, das receptive Seelenleben in seiner Gesetzmäßigkeit und Bedeutung; die Reproduction, die Associationsgesetze ꝛc." Psychologie und Logik treten nur als Hilfswissenschaften auf, nicht als selbstständige Disciplinen.

Was den Unterrichtsstoff betrifft, so kommt es im Seminar zunächst nicht darauf an, das Quantum desselben noch zu vergrößern, sondern denselben dem höhern Zwecke der Erziehung unterzuordnen. Zu einer fruchtbaren Verwerthung desselben ist es aber unumgänglich nöthig, daß der Lehrer über dem Stoffe stehe, daß er eine Uebersicht über das Ganze bekomme, daß er das Einzelne als einen organischen Theil eines organischen Ganzen kennen lerne, daß er eine deutliche Erkenntniß von dem Zusammenhange dessen unter sich erlangt habe, woraus die dem Schüler mitzutheilenden Kenntnisse entnommen sind; es muß ihm also eine Encyclopädie des Wissens gegeben werden. Das hebt ihn über den Stoff, nicht aber das sichere Auswendiglernen der Worte. Auf unsere Art wird aber auch der Schatz seiner Kenntnisse bereichert und sein geistiger Horizont erweitert.

Endlich aber ist auch Aufgabe des Seminars, die praktische Anleitung zum Ertheilen eines erziehlichen Unterrichts zu geben.

Die specielle Aufgabe des Seminars umfaßt demnach:

1) Die ideale Grundlegung, welche die Natur und die Bestimmung des Menschen kennen lehrt (Methodik). Hilfswissenschaften dabei sind Anthropologie (Physiologie und Psychologie), Logik, Ethik.
2) Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Didaktik).
3) Die praktische Anleitung, welche in der mit dem Seminar verbundenen Volksschule die Lehren zur Anwendung bringt und die Seminaristen durch eigene Uebung befestigt.

Daß bei solchen Anforderungen an das Seminar die Seminarlehrer selbst pädagogisch, wissenschaftlich und praktisch, durchgebildet sein müssen, versteht sich von selbst. Wir könnten uns wundern, daß die Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordnetenhauses den besondern Satz aufnahm: „An Seminarien sind nur solche Lehrer anzustellen, die sich bereits als lehrtüchtig bewährt haben. Zu Seminar-Directoren sind nicht vorzugsweise Theologen zu ernennen, sondern vor allen Dingen bewährte Schulmänner und Pädagogen," da ja eine solche Forderung ganz selbstverständlich ist; aber aus den Festsetzungen der Commission folgt er nicht, darum mußte er noch besonders hervorgehoben werden. Wir kommen darauf im nächsten Abschnitte zurück.

Zur gründlichen Lösung obiger Aufgabe ist aber mindestens eine

Zeit von drei Jahren erforderlich, daher muß der Seminarcursus ein dreijähriger sein.

IV.

Die ideale Grundlegung.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung der Kinder. Zur Erziehung gehört, daß man den Zweck und das Ziel, so wie das Object derselben kennen lerne, daß man die Mittel bereit habe und anwenden könne.

Darum bestimmt auch das Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminar zu Mörs: „Um die Seminaristen mit dem ganzen Umfange ihres wichtigen Berufs vertraut zu machen, wird ihnen auch in der Methodik, Didaktik und Pädagogik der nöthige Unterricht ertheilt, welcher aber nicht in dem Vortrage einer trockenen weitläufigen Theorie oder in angehäuften theoretischen Regeln besteht, sondern ihnen in beständiger Verbindung der Theorie mit der Praxis eine kurze, aber klare und gründliche Uebersicht der allgemeinen Grundsätze der Methoden-, Unterrichts- und Erziehungslehre verschafft, und ihnen das Allgemeine wie das Besondere dieser Lehren durch das Beispiel der mit dem Seminar zu verbindenden Uebungsschule, wie durch den von den Seminaristen unter Aufsicht der Lehrer fortwährend zu ertheilenden Unterricht in allen Fächern anschaulich macht."

Die Pädagogik, speciell die Methodik gibt die Idee der Erziehung, erhebt die Erziehung aus einem bloßen „Laisser aller" oder aus einer mechanischen Abrichtung zur Wissenschaft und Kunst zugleich. Von einer höheren Idee muß der Erzieher beseelt sein, von einem höheren Standpunkte aus muß er seine Aufgabe überschauen, soll er die Kinder auf einen höheren Standpunkt führen, soll er, wie Curtmann die specielle Erziehung näher definirt, den Zögling gewöhnen, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen, d. h. nach einer sittlichen Idee thätig zu sein.

Diese sittliche Gestaltung des inneren Lebens, das ist der eigentliche Zweck aller Erziehung, dem alles Uebrige unterzuordnen ist; die Dogmatik nennt es die Heiligung. Die Sittlichkeit ist nicht blos etwas Accidentelles im Prozesse der Erziehung, sie ist das

Essentielle, das Wesen, die Substanz der Erziehung selbst, der auch der Unterricht zu dienen hat.

Die Regulative aber sind anderer Ansicht, sie setzen die Sittlichkeit in die Form. „Was die Form des Unterrichts betrifft, so soll dieselbe zunächst in sittlicher Beziehung mustergebend sein.“ Schärfer kann der Gegensatz nicht dargestellt werden, als es hier die Regulative selbst thun. Man sollte es kaum glauben, wenn man's nicht läse. Die Sittlichkeit ist den Regulativen eine „Form“. Hier haben wir wirklich die von Stahl geforderte Umkehr der Wissenschaft. Während man früher die Sittlichkeit als das Essentielle, den Stoff als das Accidentelle betrachtete, machen es die Regulative umgekehrt: der Stoff ist das Wesen, die Sittlichkeit die Form der Erziehung. Wir müssen es dem Leser überlassen, die sich aus solchen Grundanschauungen ergebenden Consequenzen selbst zu ziehen, werden aber gewiß nicht der „Unchristlichkeit“ oder der „Unkirchlichkeit“ geziehen werden können, wenn wir laut und feierlich gegen diese Regulative protestiren, an denen das innere Leben des größten Theils der Nation sich emporranken, die Ziel und Richtschnur für dieses Leben abgeben sollen, uud die die Sittlichkeit zu einer bloßen Form machen und doch von sich behaupten, das sie das Leben des Volkes auf dem Fundament des Christenthums neu gestalten wollen! — —

Aus der Idee der Erziehung muß auch die Liebe, die Hingabe des Erziehers an sein heiliges Werk, muß die Begeisterung für seinen erhabenen Beruf kommen. Was war's denn, was Pestalozzi immer wieder hob, wenn seine praktischen Versuche fehlgeschlagen waren, wenn der Hohn und Spott seiner Feinde ihn traf, wenn der vernichtende Zwiespalt unter seinen Freunden sein ganzes Werk zu Grunde zu richten schien, was war's, wenn nicht die Macht der Idee? Auf die Höhe der Ideen den angehenden Lehrer zu heben, das ist die Aufgabe der Pädagogik. Wie das Leben ohne Ideal ein bloßes Vegetiren ist, so sinkt die Wirksamkeit des Lehrers ohne die in der pädagogischen Wissenschaft gegebenen Ideen zu einer bloßen Tagelöhnerarbeit herab; ein solcher Lehrer ist schlimmer daran, als ein Droschkenpferd, das abgehetzt wird und endlich zusammenstürzt: plan- und ziellos, ohne innere Befriedigung, hetzt er sich ab sein ganzes Leben lang, bis er endlich ins Grab steigt, und seine Stätte kennt man nicht mehr. —

Leider ist die Wahrheit, daß der Lehrer höhern Sternen folgen

müsse, daß er auf diese Sterne hingewiesen, daß er zu solcher idealen Thätigkeit erzogen und angeleitet werden müsse, leider ist diese Wahrheit noch sehr wenig anerkannt, denn wir finden selbst unter denen, die eifrige Gegner der Regulative sind, solche, welche von einer derartigen Bildung des Lehrers nichts wissen wollen.

Der schon oben angeführte Bericht der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordneten-Hauses vom 20. August 1862, welcher im Gegensatz zu den Regulativen und in ziemlicher Ausführung abgefaßt, gewissermaßen für die liberalen Parteien Richtschnur ist und der deshalb leicht in nächster Zeit für die preußische und damit auch indirect für die deutsche Schulgesetzgebung — denn was hier bereits an liberalen Schulgesetzen besteht, bedarf noch sehr einer gründlichen Revision — ein einflußreiches Document werden könnte, erkennt die Nothwendigkeit derartiger Disciplinen, in denen wir gerade die eigentliche Wirkungssphäre der Seminarien erblicken, nicht an; er macht damit die Seminarien zu reinen Stoff- und Fertigkeitsmittheilungsanstalten, und stellt sich so, trotz der gegentheiligen Behauptung, auf gleiche Stufe mit den Regulativen, nur daß er eine größere Quantität von Unterrichtsstoff verlangt.*) Es heißt in diesem Bericht S. 7 und 8: „Man war auch darüber einig, daß das aufgestellte Ziel (einer allgemein menschlichen, aber nicht einer pädagogischen Bildung) die Mitte bilde zwischen zwei Extremen, die beide mit Ernst zu vermeiden sind: der eine Abweg sei das Bestreben, der Volksschullehrerbildung das Ziel einer theoretischen und systematischen Wissenschaftlichkeit zu stecken, die andere Verirrung bestehe in der Ausbildung der Lehrer nach dem System der Regulative. In frühern Jahren sei mehrfach Neigung zu ersterer Einseitigkeit vorgekommen; man habe in den Volksschullehrerseminarien besondere Lehrcurse eingerichtet, nicht nur über „Pädagogik und Geschichte der Pädagogik", sondern auch über Logik, Anthropologie, Psychologie, Methodik und Dialektik. Das sei eine Verirrung. (!)

*) Wenn Diesterweg diesen Bericht mit unterzeichnet hat, so haben wir in den Festsetzungen desselben über die Pädagogik nicht seine Ansichten vertreten finden können; er hat sich, z. B. in seinem Wegweiser ganz anders ausgesprochen. In einem Collegium muß sich der einzelne der Majorität fügen, und wir können daraus ersehen, welch schwierigen Stand Diesterweg in der Unterrichts-Commission gehabt haben mag, lernen aber auch daraus, was wir für ein Unterrichtsgesetz zu erwarten hätten, wenn eine Staatsbehörde, ohne Rücksicht auf technische Urtheile, dasselbe entwerfen würde.

Man wolle ganz davon absehen, ob einmal eine Zeit kommen werde oder könne, in welcher es zweckmäßig erscheinen müsse, auch den Volksschullehrer in derartigen abstrakten Disciplinen zu unterrichten: in dem gegenwärtigen Stadium unserer Entwickelung erscheine es jedenfalls als unzweckmäßig. Die jungen Männer, welche sich diesem Berufe widmen, bringen ohne Zweifel nicht die Vorbildung mit ins Seminar, welche es ihnen möglich mache, von solchen abstrakten Vorträgen wirklichen Nutzen zu haben, und die Vorträge über diese Disciplinen nehmen ihnen Kraft und Zeit, welche für andere viel wichtigere Gegenstände unentbehrlich scheinen und führen darum bei mangelnder Vorbildung zu Halbwisserei und Oberflächlichkeit. Dergleichen Wissenschaften seien aber auch gar nicht erforderlich für die Ausbildung eines Lehrers und Jugenderziehers, und desfallsige Anforderungen beruhen auf Verwechselung von Bildung und Wissenschaftlichkeit. Es sei ein Irrthum, wenn man meine, Psychologie und Anthropologie studiren zu müssen, um die Kinderseele zu verstehen, an der man erziehend arbeiten soll. Sonst müßten ja alle Väter und Mütter das Gleiche thun. Sonst wären auch Physiologie und Anatomie nicht minder erforderlich, namentlich wo der Lehrer berufen sei, das Turnen zu leiten. So wenig für guten Turnunterricht Kenntniße der Physiologie und Anatomie erforderlich wird, so wenig brauche der Erzieher Psychologie und Anthropologie. Nicht formale Logik brauche der Erzieher, sondern gesundes Denken; nicht Methodik und Didaktik, sondern eine gute praktische Lehrmethode. Einen Cursus der Pädagogik, in welchem den Seminaristen die wesentlichsten Grundbegriffe aus den bezeichneten Wissenschaften mitgetheilt würden, wolle man sich „allenfalls“ noch gefallen lassen. Die Hauptsache bleibe immer tüchtige Bildung (Was ist nun Bildung? — etwa daß man gewisse Fertigkeiten mechanisch ausüben könne und recht viele materielle Kenntnisse in sich aufgenommen habe?) und nicht theoretische Wissenschaftlichkeit. Gründlicher Unterricht in der Weltgeschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft, in Religion, Sittenlehre (?) und Religionsgeschichte, Kenntniß der vaterländischen Geschichte und Staatsverfassnng, Verständniß der Muttersprache und ihrer Literatur, und dazu die praktischen Uebungen im Schreiben und Zeichnen, in Gesang und Musik, im Sprechen und Unterrichten und Turnen: das sei jedenfalls der Kern und Grundstock der den Volksschullehrern zu gewährenden Bildung.“

Die Regulative schreiben vor:

„Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken: Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" anzusetzen.

„In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form."

„Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf." (Die heilige Schrift zu einem Lehrbuche der Pädagogik machen, ist ein eben solcher Mißgriff, als sie als ein Compendium der Naturwissenschaften betrachten. Der Lehrer soll dadurch zum „Schulhalten" befähigt werden!)

Die Aufgabe des Unterrichts in der Schulkunde umfaßt im ersten Jahre: „Darstellung eines einfachen und bestimmten Bildes von der evangelisch-christlichen Schule (warum nicht auch der katholischen, event. der jesuitischen zur näheren Erläuterung?) nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche, Staat (sollen da etwa Fragen beantwortet werden, ob die Familie, die Kirche oder der Staat die Leitung der Schulen zu beanspruchen habe?), wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementarschulwesens ihre Darlegung finden können; Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkte (?); im zweiten Jahre: Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lectionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichtsverfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Besondern; im dritten Jahre: Bekanntmachung mit den Pflichten als künftiger Diener des Staates und der Kirche (?), sowie mit geeigneten Mitteln zur Fortbildung nach der Seminarzeit." — Das ist Alles, worauf wöchentlich zwei Stunden zu verwenden sind; außer ihrer Beschränkung sind aber diese Angaben noch so unbestimmt, daß man nicht

weiß, was man eigentlich daraus machen soll. Was will z. B. die Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkte bedeuten in der Schulkunde? Ich dächte, das gehörte in den Religionsunterricht. — Was heißt: ein einfaches und bestimmtes (?) Bild der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung und nach ihrem Verhältniß zu Kirche und Staat? Ich weiß es nicht. Das letztere ist jedenfalls mehr ein Thema für Staatsmänner, als für Seminaristen. — Aus der Lehre über die Pflichten der künftigen Diener des Staates ließe sich allenfalls eine „Gesetzeskunde" ableiten, worin die Betrachtung der Einrichtungen und der Grundgesetze des Staates, speciell die auf die Schule bezüglichen, ihren Platz fänden, aber die Regulative haben so etwas nicht im Sinne, denn in keinem der nach den Regulativen eingerichteten Seminare findet sich eine solche Disciplin, sie liegt überhaupt nicht im Geiste der Regulative. Was die Regulative nun eigentlich sagen wollen, ist mir nicht klar. — Eine Erläuterung erhalten obige Sätze aber durch den Schlußsatz, daß den Seminarien unpraktische Reflection fern bleiben soll. Damit wird eigentlich der ganze theoretische Unterricht verworfen, denn wenn keine Reflection über die Aufgabe der Schule angestellt werden soll, was soll denn da eigentlich angestellt werden? Ich weiß es nicht. Kurz, die Unbestimmtheiten bestimmen mich auch hier, von einer tiefern Beurtheilung abzustehen. Nur was in die Tiefe geht, kann auch eine gründliche Betrachtung hervorrufen, am Gegentheil verzehrt man umsonst seine Kräfte.

Aber die Festsetzungen der Unterrichts-Commission bedürfen noch einer weitern Betrachtung.

Wenn der Bericht als Hauptaufgabe des Seminars einen weitern Unterricht in den Schuldisciplinen bezeichnet, die Methodik und Didaktik aber ganz ausschließt, daneben nur noch einige praktische Handgriffe zum Unterrichten beigebracht wissen will, so macht er das Seminar zu einer reinen Volksschule, die nur nebenbei einige Unterrichtsfertigkeit anzueignen habe. Dazu brauchten wir eigentlich gar keine Seminarien, das könnte die höhere Bürgerschule unter einem tüchtigen Dirigenten auch leisten. Wir haben schon oben angeführt, daß gerade in der Pädagogik die Hauptaufgabe des Seminars besteht, der Unterrichtsstoff dient hier nur diesem Hauptzwecke. Ohne vertraute Bekanntschaft mit der Theorie der Erziehung und des Unterrichts fehlt dem Erzieher das Bewußtsein des Zweckes und der

Gründe seines Verfahrens, das Wort des Dichters findet auf ihn Anwendung:

Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.

Ohne sie geht seinem Streben alles Erhebende und alles Ideale ab, wodurch sein Beruf erst einen geistigen Reiz erhält und womit er auch in die einfachsten Beschäftigungen Geist zu bringen im Stande ist. Ohne Kenntniß der pädagogischen Grundsätze sinkt darum des Lehrers und Erziehers Geschäft bald in die Gemeinheit des gewöhnlichen Wirkens hinab, es wird ein Handwerk und keine Kunst und der Lehrer wird ein Stundengeber und Schulhalter, der nur im hergebrachten Schlendrian sich bewegt und leicht zum Miethlinge wird. Dadurch wird die Schule selbst zu einer mechanischen Unterrichtsanstalt herabgedrückt, die sich nicht erhält durch den in ihr schaffenden Geist, sondern die durch die äußere Nöthigung im Gange erhalten werden muß. Da ist freilich auch eine locale, eine tagtägliche Schulinspection von Nöthen. Durch solche Lehrer und durch solchen Unterricht aber wird das ganze Volk dem Mechanismus und Materialismus in die Arme geführt.

Das Beispiel von den Eltern, die auch nicht Pädagogik studirt (!) haben, zieht hier nicht. Gebildete Eltern kümmern sich sehr wohl um Pädagogik, wie das Erwachen der allgemeinen pädagogischen Literatur beweist — man denke z. B. nur an die Gunst, in der die Fröbelschen Bestrebungen beim Volke stehen —, und wer es nicht thut, wer der Gunst des Zufalls Alles überläßt, wer nur der banausischen Praxis oder seinem unklaren Gefühle folgt, der kann wenigstens in dieser Beziehung auf Bildung keinen Anspruch machen. Und die Ungebildeten will man doch nicht als Vorbild für den Lehrer aufstellen? Dann liegt ja aber auch bei den Eltern die Sache ganz anders. Hier ist die angeborne elterliche Liebe, diese natürliche Liebe, die einen feinern Takt in der Erziehung schon hervorbringt; dieses principium movens fehlt aber dem Lehrer. Was dort von Natur gegeben ist, das muß hier durch die Pädagogik, die Wissenschaft von der Erziehung und dem Unterrichte, geweckt werden, indem sie das ideale Ziel und das Bewußtsein eines hohen und heiligen Berufs in der Brust des Jünglings pflanzt, der ja so leicht für alles Hohe und Edle sich begeistern läßt. Durch dieses Ideal und die Kenntniß der menschlichen Natur im Kinde kann allein jene liebevolle Hingabe erweckt werden, welche den treuen Hirten vom Miethlinge unterscheidet.

Wenn auf das Turnen hingewiesen wird, zu dem man auch nicht Physiologie und Anatomie brauche, um es tüchtig zu betreiben, so ist dagegen zu bemerken, daß eine wissenschaftliche Betrachtung eines Unterrichtszweiges sich erst mit der Zeit ausbildet und daß das Turnen, welches von Gutsmuths zuerst angefangen, von Jahn unterrichtsfähig gemacht ist, noch eine zu neue Disciplin war, als daß sie schon wissenschaftlich sich hätte gestalten können. Und doch wird die Nothwendigkeit einer tiefern wissenschaftlichen Erfassung auch dieses Unterrichtszweiges, obwohl er doch eigentlich mehr materieller Natur ist, auch amtlich in Preußen anerkannt, insofern Lehrer, welche auf der Central-Turnanstalt in Berlin gebildet werden, nicht bloß eine praktische, sondern auch eine theoretische Ausbildung erhalten; und zwar werden dieselben in sechs Lehrstunden wöchentlich über Anatomie und Diätetik belehrt. Dr. W. Roth, Lehrer und Leiter dieser Anstalt, sagt in der Vorrede seines „Grundrisses der physiologischen Anatomie für Turnlehrerbildungsanstalten" (Berlin 1866. Vossische Buchhandlung): „Der anatomisch-physiologische Unterricht, welcher an verschiedenen Turnlehrerbildungsanstalten eingeführt ist, hat den Zweck, den dort auszubildenden Turnlehrern eine allgemeine Einsicht in den Bau und die Functionen des menschlichen Körpers zu geben. Derselbe lehrt demnach eine Hülfswissenschaft, die sich ebenso zum Hauptzweck verhält, wie der gleiche Unterricht, welcher den Malern und Bildhauern an Academien ertheilt wird, oder die Unterweisung über die Structur des Pferdekörpers an Reitschulen. Sowie ein solcher Unterricht dem Maler und Bildhauer ein tieferes Verständniß der äußeren Form erschließen soll, und zu dem Zweck in Berlin von bedeutenden Anatomen und Physiologen ertheilt wird, an Kunstacademien eine anerkannte Nothwendigkeit ist, sowie ferner eine Kenntniß des Pferdekörpers für den tüchtigen Reitlehrer zur richtigen Hülfe als unerläßlich betrachtet wird, ebenso muß eine allgemeine Einsicht in den Bau und die Functionen des menschlichen Körpers namentlich seiner Bewegungsorgane, von dem Turnlehrer gefordert werden, welcher durch seine Thätigkeit schon von selbst zum Nachdenken über dieselbe hingeleitet wird." Der Schluß a minori ad maius ergiebt sich hier von selbst. Wenn sogar dem Maler und Bildhauer, der doch bloß den Körper ab-, nicht auszubilden hat, eine Belehrung über den Bau des menschlichen Körpers, dem Reitlehrer, der doch nur das Pferd zum Reiten gebraucht, über den Bau des Pferdes mitgetheilt wird — sollte dem, der den menschlichen

Geist selbst bilden soll, über dessen Anlagen und Fähigkeiten, ihr Verhältniß zu und ihre Wirksamkeit auf einander, ihr Wachsthum und die Mittel dazu u. s. w. keine Belehrung zu Theil werden?

Der Grund, daß die jungen Leute, die ins Seminar treten, nicht die Vorbildung haben, um solchen abstrakten Vorträgen folgen und daraus wirklichen Nutzen ziehen zu können, daß darum nur Halbwisserei und Oberflächlichkeit dadurch erzeugt werde, ist damit zurückgewiesen, daß wir eine höhere Bildung von dem Präparanden verlangen. Allerdings rekrutiren sich jetzt die Seminaristen wohl meist aus Dorfschulen und das Seminar muß da erst den Unterricht ergänzen und weiter führen, wenn aber erst dem Lehrer die sociale Stellung wird eingeräumt sein, die ihm seinem Berufe nach zukommt, so werden sich schon anders gebildete junge Leute finden. Aber auch unter den jetzigen Verhältnissen darf die Pädagogik im Seminar nicht fehlen, nur muß sie dem dermaligen Standpunkte der Seminaristen angepaßt werden. Einen abstrakten Vortrag wünschen wir überhaupt nicht, die Wissenschaft muß auch hier ihre unmittelbare Anwendung auf's Leben behalten oder vielmehr, die wissenschaftlichen Grundsätze müssen aus den Erscheinungen des Lebens abgeleitet werden und wo dergleichen Vorträge über Psychologie und Logik gehalten werden, da ist es eben ein Fehler. Wo aber diese Wissenschaften nur zu Hilfe genommen werden, um die Lehren der Pädagogik allseitig zu erörtern und zu begründen, da ist der Unterricht nicht abstrakt, sondern kräftig und lebensvoll. Wir haben ja Lehrbücher genug, in denen der Unterricht in dieser Weise ertheilt wird, und ich würde gern Beispiele zum Belege anführen, wenn dadurch die Arbeit nicht zu weit ausgedehnt würde. Ich verweise nur auf Diesterweg in der Biographie desselben von E. Langenberg (Frankfurt a. M. 1867 bei M. Diesterweg) I. Theil S. 77 ff. — Ich weiß nicht, wie dadurch Halbwisserei und Oberflächlichkeit, andere setzen noch dazu Dünkel und Hochmuth, erzeugt werden soll und kann aus meiner Erfahrung — ich habe viel mit Lehrern verkehrt, die pädagogisch durchgebildet waren, — das Gegentheil bezeugen. Durch Hinweis auf das erhabene Ideal der Erziehung, durch seine Begründung und Ausführnng wird gerade das geistige Streben angeregt und der Mensch im Hinblicke auf das hohe Ziel, nur zur Selbsterkenntniß und Demuth erzogen. Der Hochmuth [illegible] einem ganz andern Grunde.

Kurz, sollen die Schulen Stätten der Erziehung sein, [illegible]

muß auch in den Seminarien Pädagogik getrieben werden, und ist die Erziehung das Hauptgeschäft der Schulen, dann muß auch die Pädagogik Hauptgeschäft der Seminarien, dem alle übrigen Disciplinen unterzuordnen sind, werden und welches nicht so beiläufig in wöchentlich zwei Stunden abgemacht werden kann.

Auch Palmer, der gewiß nicht zu Oberflächlichkeit und Hochmuth erziehen will, stimmt damit überein. Er sagt: „Sobald derjenige, dem das Erziehungsgeschäft in irgend einer Weise obliegt, über den niedrigen Standpunkt hinausgeht, auf welchem, — wie in vielen Familien — alles, was den Kindern gesagt, gewehrt, zu lieb oder zu leide gethan wird, wie aus augenblicklicher Stimmung, aus Willkür hervorgeht, oder auf welchem — wie in vielen älteren Schulen — die ganze Praxis ein überkommener Schlendrian ist; sobald der Erzieher oder Lehrer vielmehr sein Thun in die Einheit des Denkens zusammen zu fassen und aus dieser heraus zu arbeiten sich bemüht: so gewinnt er eine ideale Anschauung von seiner Arbeit, die zwar, wie alles Ideale, oft genug ihrer Verwirklichung weit voraus sein wird, gleichwohl aber als Grundgesetz das praktische Thun beherrscht. So schwebt ja über allem christlichen, allem sittlichen Thun die Idee, die im Evangelium gleichsam zum Worte kommt und die in Christo, in welchem das Wort Fleisch ward, verwirklicht ist.“ — Es ist nicht meine Absicht ein Lehrbuch der Pädagogik zu schreiben; ich übergehe darum auch die weitere Ausführung. Es muß auch hierin der Persönlichkeit der freiste Spielraum gelassen werden, außerdem aber kommt auch viel auf Umstände an, wie und wie weit diese Disciplin zu lehren ist. Ohne die heilige Begeisterung für die Sache der Erziehung wird kein System, kein Lehrbuch hier etwas ausrichten. Das wußte auch Beckedorff, welcher sagt: „Die Hauptsache beruht in der Persönlichkeit der Lehrer und Vorsteher, und es kommt in der Leitung mehr auf Eifer, Treue und Geschick an, als auf äußere Einrichtungen.“ Ein aus dem Seminar-Unterricht selbst hervorgegangenes Lehrbuch ist das von Schwarz-Curtmann. An der Hand solcher Schriften muß der Lehrer sich seinen Plan ausarbeiten, wobei ich jedoch nicht mein Bedauern unterdrücken kann, daß diese herrliche Wissenschaft so wenige Bearbeiter gefunden hat. Wir stimmen darum auch heut noch der Klage bei, welche schon Beckedorff erhob, daß nämlich „unsere Universitäten

*) Evangelische Pädagogik. I. S. 81.

bis jetzt leider allzuwenig Rücksicht auf das Volksschulwesen und dessen Gestalt und Bedürfnisse nehmen."

Daß eine Geschichte der Pädagogik im Seminar-Unterrichte nicht fehlen darf, versteht sich ebenso von selbst, wie die Volksgeschichte in die Volksschule gehört. Die Geschichte bewahrt vor Einseitigkeit und Verflachung, vertieft die Ideen, macht uns den Gegenstand lieb und werth. Wie sich eine pädagogische Wissenschaft nur geschichtlich ausgebildet hat, wie die pädagogische Wissenschaft nur die begriffliche Bestimmung der im Leben gebräuchlichen Praxis ist, so giebt die Geschichte der Pädagogik das lebensvolle Substrat zur Theorie der Pädagogik, welche ohne diese geschichtliche Grundlage allerdings leicht in rein abstracte Gebiete sich verirren kann. Die Geschichte zeigt uns nicht blos den Fortschritt der Ideen, sondern auch die Gegensätze derselben und läßt sie darum auch in schärferem Lichte hervortreten, und wie die Kenntniß der Errungenschaften und Großthaten des Volkes die Liebe und Anhänglichkeit ans Vaterland einzupflanzen geeignet ist, so macht die Geschichte der Pädagogik uns das heilige Land der Jugenderziehuug lieb und werth. Auch Palmer tritt kräftig ein für die Geschichte der Pädagogik, wie für die Pädagogik überhaupt. „Nur die Pädagogik, als Fach- und Berufswissenschaft des Lehrers, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung, insbesondere auch mit rechter Einführung in ihre Geschichte betrieben werden; denn wie in allen Gebieten, so ist auch hier die Geschichte darum eine so treffliche Lehrerin, weil sie einerseits für jugendliche Gemüther dasjenige ist, was am meisten Interesse erweckt, und andererseits das Urtheil ungemein läutert, es aus subjectivem Meinen oder aus albernem Nachbeten zur Objectivität, zu männlicher Selbstständigkeit erhebt. Der Mangel an wahrem geschichtlichem Sinne ist eine der Haupturſachen, warum unsere Pädagogen so leicht von jeder neuen Erscheinung, von jedem neuen Schlagwort sich gefangen nehmen lassen; dieser Mangel an Geschichtssinn ist immer zugleich ein Mangel an Pietät, ein Zeichen dünkelhafter und darum bornirter Selbstüberhebung. *)

Es ist ihr deshalb auch eine größere Ausdehnung im Lehrplane der Seminarien einzuräumen, vielleicht ließe sich mit ihr überhaupt der Unterricht in der Pädagogik verbinden. Sie muß aber immer mit Rücksicht auf die allgemeine Cultur- und Socialgeschichte gelehrt

*) Evangelische Pädagogik. II. S. 97. 98.

werden, denn nur auf dieſer Grundlage läßt ſie ſich recht verſtehen. Das in dieſer Beziehung ausgezeichnete Werk von Dr. K. Schmidt, neu herausgegeben von Dr. Wichard Lange, giebt das trefflichſte Material, aus dem der Lehrer nur auszuwählen hat.

Da das jetzige Schulweſen ein Reſultat einer langen geſchicht-Entwickelung iſt, ſo muß ſich mit der Geſchichte der Pädagogik zugleich eine Darlegung dieſes äußeren Standes, des Schulweſens in Bezug auf Verwaltung und Geſetze verbinden. Schon als Schüler der höheren Bürgerſchule hat der Seminariſt die hauptſächlichſten Landesgeſetze kennen gelernt, das Seminar hat deren Kenntniß noch einmal aufgefriſcht und dieſelben unter höheren Geſichtspunkten betrachtet, jetzt muß er auch die ſein Fach betreffenden hauptſächlichſten Geſetze kennen lernen und dadurch Einſicht erhalten in ſeine Rechte und in ſeine Pflichten.

Man verlangt von jedem Staatsbürger Kenntniß der Staatsgeſetze, wer ſie übertritt, wird beſtraft und Unkenntniß entſchuldigt nicht — und dem Lehrer wollte man eine ſolche Kenntniß der ihn ſpeciell betreffenden Geſetze nicht gewähren? Durch die Kenntniß wird er in ſeinem ſpäteren Amte ſich manchen Verdruß erſparen, ſie wird ihn vor ungerechten Anſprüchen, die er ſelbſt an ſein Amt ſtellen könnte, bewahren, ihm aber auch Feſtigkeit und Sicherheit verleihen, es liegt in dieſer Kenntniß ein ſittliches Moment; ſie trägt bei zur Bildung des Charakters. — Auch hier müſſen wir uns mit dieſen Andeutungen begnügen. —

V.

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtszweige im Seminar.

Der Unterricht in der Volksſchule ſoll erziehlich wirken. Er wird damit von dem materialiſtiſchen und utiliſtiſchen Zwecke befreit und unter ein höheres, ein ethiſches Princip geſtellt; dadurch erhält er erſt eine höhere Weihe. Dadurch iſt aber das mechaniſche und handwerksmäßige Treiben aus der Schule verbannt und der Lehrer muß darauf hin gebildet werden, daß er auch den Stoff mit Geiſt

durchdringe, daß er ihn jenem höheren Princip dienstbar zu machen wisse, damit er durch Mittheilung des Unterrichtsstoffes nicht blos das Kind auf eine höhere Stufe der Erkenntniß führe, nicht blos seine geistigen Kräfte entwickele und befestige, sondern damit auch den Menschen veredele, damit es einst sein ganzes Denken und Thun nicht allein mit Geist durchdringen, sondern es auch einem höheren Zwecke dienstbar zu machen wisse.

Wie nun die einzelnen Unterrichtszweige jenem höhern Zwecke dienstbar zu machen seien, wie ein erziehlicher Unterricht zu ertheilen sei, aufzuweisen und die Zöglinge dazu anzuleiten, ist Aufgabe des Seminars (Didaktik).

Die Nothwendigkeit der Didaktik für Seminarien folgt aus unserem Princip und den daraus abgeleiteten Forderungen von selbst. Der Unterrichtsstoff muß sich nach dem Kinde richten und nicht das Kind nach dem Stoffe, das ist ein Grundsatz, den schon die heilige Schrift ausspricht, wenn sie sagt, dem Kinde gebühre Milch, dem Erwachsenen stärkere Speise, der aber von den Regulativen nicht anerkannt wird, wenn sie z. B. gebieten, daß die Kinder die biblische Geschichte genau mit dem Bibelworte erzählen lernen sollen, also in einer Fassung, die in den meisten Fällen weit das Vermögen derselben übersteigt. Was uns in der Jugend eine Last gewesen ist, das bleibt ein Gegenstand des Abscheu's unser ganzes Leben lang.

Wir bringen wegen der Wichtigkeit gerade dieser Diciplin noch einige weitere begründende Momente für die Nothwendigkeit derselben bei.

Jeder Unterrichtsgegenstand übt eine andere Wirksamkeit auf das Kind aus, der eine wendet sich mehr an das Gefühl und den Willen, der andere an den Verstand; der eine dient zur Erregung, der andere zur Befestigung der Denkkraft, ein dritter hebt den Geist überhaupt auf eine höhere Stufe der Anschauung; der eine wendet sich an die Phantasie, der andere nimmt die productive Kraft des Geistes in Anspruch u. s. f.

Soll der Lehrer das Kind harmonisch bilden, so muß er auf diese Wirksamkeit aufmerksam gemacht werden, damit er nicht einseitig auf das Kind einwirke. Die Didaktik wird ihn also bei Auswahl und Vertheilung der einzelnen Fächer vor Fehlern bewahren, er wird z. B. nach einer Lection, die die Denkthäigkeit des Schülers nach einer gewissen Richtung hin in Anspruch nahm, z. B. nach Kopfrechnen, eine Lection eintreten lassen, wo das Gemüth

berücksichtigt wird, er wird die Stunden, wo es mehr auf technische Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen ꝛc. ankommt, auf die Tageszeit legen, wo die geistige Thätigkeit mehr zurücktritt und dergleichen mehr. Er muß ferner wissen, welche Unterrichtsgegenstände dem jedesmaligen Alter der Kinder entsprechend sind, er muß den Stoff selbst zur Nahrung für den kindlichen Geist noch zubereiten, damit er durch schwere Speise die Entwickelung nicht aufhalte oder unterdrücke. Ist der Stoff zu schwer, so erschlafft die Kraft, anstatt daß sie geweckt und gestärkt würde, der Frohsinn und die Munterkeit werden dem Kinde geraubt, die Lebensenergie wird getödtet, ja, nicht selten wird auch der Körper dadurch in seiner Entwickelung gestört, körperliche Schlaffheit und Kränklichkeit ist die Folge. Ich weiß Beispiele, daß ein zu früh und zu anhaltend getriebener Unterricht in fremden Sprachen — der Vater des Knaben war ein tüchtiger Philolog, aber ein schlechter Pädagog — den betreffenden Knaben allerdings sehr früh geistig entwickelte, plötzlich aber erlahmte seine Kraft, er kam nicht mehr über Tertia hinaus und mußte schließlich zu einem Handwerk übergehen, in dem er aber auch nichts leistete; seine geistige Kraft war vollständig gebrochen. Zwei andere Beispiele, wo in dem einen Falle die reine Mathematik, im andern eine einseitige Betreibung der alten Sprachen sogar auf die körperliche Entwickelung störend einwirkten, stehen mir ebenfalls als traurige Warnungszeichen vor der Seele. Und ich glaube, daß in dieser Beziehung, vorzüglich in Bezug auf Mathemathik, die preußischen Realschulen zu hohe Forderungen an ihre noch viel zu jungen Schüler stellen. — So konnten auch die reinen Denkübungen, welche ehemals, hauptsächlich durch die Philanthropisten, in die Elementarschulen eingeführt waren, nicht zum Denken bringen, sie unterdrückten nur den Geist. — Eine einseitige Inangriffnahme des Menschen, z. B. nach der Seite des Gedächtnisses, schwächt unfehlbar die übrigen Seelenkräfte und der Mensch verdummt. Allerdings ist das Gedächtniß die Hauptkraft, an welche sich der Lehrer zu wenden hat, denn nur aus einer hinreichenden im Gedächtniß aufbewahrten Menge von Vorstellungen kann sich die Bildung entwickeln, aber das Gedächtniß ist nicht die einzige Kraft, die in Anspruch genommen werden soll.

Auch auf die Form des Unterrichts hat die Didaktik hinzuweisen und dazu anzuleiten. Der Lehrer muß wissen, wo und wie die akroamatische, die katechetische oder dialogische, die heuristische oder [redacted]tische Methode anzuwenden sind; er muß in allen geübt wer-

den, muß selbst Katechesen in einzelnen Lehrfächern ausarbeiten, muß sie mit den Kindern in der Uebungsschule durchführen ꝛc.

Diese Andeutungen mögen genügen, um darauf hinzuweisen, wie wichtig und nothwendig gerade die Didaktik für den Lehrer ist und wir können es dem Gefühl jedes Vaters überlassen, ob er seine Kinder lieber unterrichtet sieht von einem Lehrer, der nur den amtlich vorgeschriebenen Stoff mittheilt und der dadurch möglicher Weise den zarten geistigen Organismus beschädigt oder wohl gar vernichtet, oder von einem pädagogisch und didaktisch gebildeten, der das Kind und seine Bedürfnisse kennt, der sich liebevoll auf des Kindes Standpunkt herabläßt, um es auf eine höhere Stufe zu heben; der, weil er einige Blicke gethan in die Zartheit des geistigen Organismus — denn ihn ganz zu erforschen nach seinem tiefsten Wesen, das wird ein ewiges Problem der Wissenschaft bleiben — eine heilige Scheu hat vor diesem göttlichen Ebenbilde, das der Mensch an sich trägt, der das Kind darum auch mit der größten Vorsicht und der hingebendsten Liebe behandelt, der seinen erhabenen Beruf, Menschenbildner zu sein, in seiner ganzen Tiefe erfaßt hat, der über sich selbst wacht, daß er nichts verderbe an diesem erhabenen Bilde, der seinen schönsten Lohn darin findet, daß er sieht, wie das Kind unter Gottes Segen zunimmt an Alter, Weisheit und Gnade bei Gott und den Menschen — wem wird das Vaterherz seine Kinder lieber überantworten: einem Holzhacker oder einem Künstler?

Pädagogik nach Methodik und Didaktik, das ist der Boden, auf dem die wahre, freudige und durch nichts sich irre machen lassende Hingabe an den Lehrerberuf erwächst. Diese Freudigkeit im Berufe kennt der nicht, dem eine tiefere Kenntniß des innern Kindeslebens nicht zu Theil geworden ist, der das Kind nur als ein Gefäß betrachten gelernt hat, das mit Lehrstoff vollgefüllt werden muß. Und wenn man glaubt, diese Hingabe dadurch zu wecken, daß man das liebliche Wort des Evangeliums: „Lasset die Kindlein zu mir kommen“ zu einem Staatsgesetz für den Lehrer macht, so irrt man sich; das Gesetz tödtet, der Geist macht lebendig.

Daß dem Lehrer nicht für jeden Fall und für jedes Kind Regeln gegeben werden können, versteht sich von selbst. Aber der Lehrer muß darauf hingewiesen, muß dazu angeleitet und angeregt werden, damit er auf Grundlage und an der Hand dieser Unterweisung selbst Erfahrungen sammele, damit er vorsichtig werde, damit er nicht Schaden anrichte, damit er das Kind zur möglichsten Voll-

kommenheit ausbilde. — Welche Last man einem Pferde auflegen kann, das weiß der Landwirth, und der Lehrer sollte nicht unterwiesen werden, was man dem kindlichen Geiste zumuthen kann? —

Ob zu dieser Unterweisung eine besondere Lection eingerichtet werde, ob sie an die einzelnen Lehrfächer sich anzuschließen habe, ist zunächst gleichgültig, wiewohl wir das Letztere für das Passendere halten — wenn nur überhaupt etwas geschieht.

Hiermit treten wir also jener Ansicht entgegen, welche als Zweck des Seminarunterrichts nichts anderes setzt, als Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und beiläufige Erwähnung einzelner didaktischen Regeln und unterrichtlicher Handgriffe. So wird er von den Regulativen und dem oben erwähnten Berichte aufgefaßt. Was die Form des Unterrichtes anbetrifft, so verbieten die Regulative sogar die Katechesen über einzelne Lehrstücke. „Es ist festzuhalten, schreiben sie vor, daß eine systematische Behandlung der christlichen Lehre, sei es in Entwickelung des dogmatischen und moralischen Lehrinhalts des Katechismus, sei es in selbstständiger katechetischer Behandlung einzelner Lehrpunkte und Bibelstellen nicht Aufgabe der Elementarschullehrer ist." Ebenso verbieten sie sokratische Lehrmethode. Sie wollen blos den Lehrstoff, klar gemacht, überliefert wissen. Bei solchem Mechanismus kann kein Leben geweckt werden.

Noch ein Wort über die sokratische oder heuristische Lehrmethode. Sie leitet das Kind an, aus seinem bisherigen Wissensschatze selbst ihm bisher noch unbekannte Wahrheiten zu finden. Dadurch wird das Kind nicht nur zur selbstständigen geistigen Thätigkeit erzogen, die Sache selbst wird ihm auch klarer und die mit eigener Kraft gefundene Wahrheit wird ihm eine liebere, sie pflanzt sich fester ins Herz ein. Gleichwie uns die durch eigene Anstrengung erworbenen irdischen Güter lieber sind, als wenn wir sie ohne unser Zuthun erlangt haben, wie wir sie dann auch fester halten, so ist es auch mit den geistigen Schätzen. — So ist es überhaupt beim Unterrichte: man soll es dem Kinde nicht zu bequem machen, dadurch ertödtet man die geistige Thätigkeit, anstatt sie zu wecken. Wenn wir dafür eingetreten sind, daß dem Kinde der Stoff angepaßt werden muß, so ist damit noch nicht gesagt, daß man ihm den Stoff wohl präparirt in den Geist legen soll, wie ehedem Basedow die Buchstaben in Semmelteig backen und aufzehren ließ. — Daß die Regulative die „Kunst des sogenannten Sokratisirens" verbieten, daß

sie sagen: „Die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbstständigen Werth hat“ — nach unserer Ansicht liegt in der Methode gerade die Hauptkraft für einen gedeihlichen Unterricht — hängt mit ihrem ganzen Unterrichtssystem, wonach der Mensch nicht zur Selbstständigkeit geführt werden soll und welches auch des Lehrers Selbstthätigkeit auf ein Minimum beschränkt, aufs Engste zusammen. Darum üben die Regulative auch keine erhebende Wirkung aus, weil sie kein höheres Ideal kennen. Staat, Kirche, Natur — das Irdische, das Materiale ist ihr Ziel. Darum haben sie auch keine Neigung zur klassischen Literatur und verbieten dieselbe den Seminaristen in seiner Privatlectüre geradezu — womit sie übrigens auch, beiläufig gesagt, die nationale Bildung verneinen, denn in der Nationalliteratur, der freien Schöpfung des freien Geistis, findet sich der wesentliche Bildungsstoff dazu —, indem sie an Stelle derselben einen auf jene obigen Ziele berechneten Stoff setzen. Sie sagen: „Ausgeschlossen von der Privatlectüre muß die „sogenannte“ klassische Literatur bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern geeignet ist.“ Der reale Stoff ist den Regulativen die Hauptsache, und nicht nur das Kind, sondern auch der Lehrer wird unter diesen Stoff gestellt, statt daß man sie darüber erheben sollte. Die Worte des Unterrichts werden dem Lehrer im biblischen Geschichts- und im „guten“ Lesebuche gegeben. Die ganze Didaktik der Regulative besteht darin, daß der Seminarist diesen Stoff gründlich inne bekommt, d. h. auswendig lernt. Das heißt eine Last auflegen, die die, welche sie auflegen, selbst mit keinem Finger mögen rühren. Wer von den Inspectoren kann z. B. alle die biblischen Geschichten mit dem Bibelwort erzählen? Ich behaupte: Keiner. Aber der Lehrer soll es können, und das Kind soll es lernen. — Und durch solch einen Unterricht glaubt man Gottesfurcht und Liebe zu Gottes Wort ins Herz zu pflanzen? Nimmermehr.

Ehemals war das anders.

Das Reglement für das Seminar zu Mörs sagt in §. 24: „Jeder Lehrer des Seminars hat in dem den Seminaristen zu ertheilenden Unterrichte sich einer solchen Lehrform zu befleißigen, bei welcher alles blos mechanische Einlernen vermieden, vielmehr jeder Lehrgegenstand zu einer lebendigen Anschauung gebracht und dadurch das Nachdenken der Seminaristen geweckt, ihre Beobachtungsgabe

geübt und ihr Geist zu einem freien und vielseitigen Gebrauch seiner Kräfte angeleitet und gestärkt wird, während sie auch zugleich befähigt werden, auf jeder Stufe des Unterrichts das Vorgetragene und Erlernte Andern auf eine anschauliche, lebendige und zweckmäßige Art wieder mitzutheilen. . . Hieraus ergiebt sich von selbst, daß die Seminarlehrer keineswegs ihren Unterricht etwa in solcher Art zu ertheilen haben, wie die Seminaristen ihn dereinst ihren Schulkindern geben sollen, sondern daß vielmehr der Unterricht ganz genau den Fähigkeiten und der Bildungsstufe ihrer erwachsenen Schüler angemessen und nur mit den nöthigen Winken und Andeutungen, wie derselbe Gegenstand mit weniger vorgerückten Schülern anders zu behandeln sein würde, durchwebt sein müsse, damit die Seminaristen nicht zu ängstlicher Nachahmung einer bestimmten Lehrmanier, sondern zu freier und selbstständiger Behandlung des Lehrstoffes angeleitet und dahin gebracht werden, daß sie ihren Unterricht jederzeit mit der genauesten Rücksicht auf die eigenthümliche Beschaffenheit und die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler ertheilen lernen."

Das Potsdamer Seminar sagt: „Das eigne Denken und Urtheilen, überhaupt die eigne, freie Geistesthätigkeit der jungen Leute anzuregen, ist uns Hauptzweck bei jedem Unterricht. Wir sind allem todten Lernen und Gedächtnißwissen, allem mechanischen Nachsprechen u. dgl. m. in hohem Grade abhold. Die Lehrer in unsern Schulen sollen Geist haben, um Geist anzuregen."

Doch genug! Die Hauptaufgabe des Seminars in Bezug auf den Stoff besteht uns also darin, daß der Seminarist lerne, denselben unterrichtlich zu verwerthen und der Hauptaufgabe der Erziehung dienstbar zu machen. Daß dazu gehört, daß der Lehrer den Stoff beherrsche, daß er ihn vollständig inne habe, damit er frei darüber verfügen könne, daß er darum im Seminar zugleich zu allgemeinen Uebersichten geführt werden müsse, sind Forderungen, die sich aus jener Hauptaufgabe von selbst ergeben und die deshalb auch keiner weitern Begründung bedürfen. Schon O. Schulz sagt*): „Wünschenswerth wäre es schon, nur schwer zu erreichen, daß der Seminarist die erforderlichen Kenntnisse mitbringe und die ganze für die Bildung bestimmte Zeit auf die methodische Behandlung der Gegenstände verwendet werde." Ebenso spricht sich

*) Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1849. S. 101.

Palmer gegen die weitere Wissensstoffanhäufung im Seminar aus*): „Nicht weitere und immer weitere Anhäufung von Stoff, sondern geistige Anregung, Weckung und Veredlung des ganzen geistigen Lebens ist die Aufgabe des Seminars, was aber allerdings nicht mit Deklamiren, sondern durch geistvolle und klare, populäre Durchdringung des Stoffes selbst zu erreichen ist."

Die praktische Anleitung geschieht in der Uebungsschule, der eigentlichen Werkstätte des Seminars. Hier sollen die theoretischen Unterweisungen Leben und Gestalt gewinnen, hier soll der Lehrer mit jenem himmlischen Geiste angehaucht werden, der aus den Kindern, denen das Himmelreich ist, bei einer naturgemäßen Behandlung uns entgegenweht, hier soll jenes heilige Feuer angezündet werden, das erleuchtend und wärmend sein Lehrerleben heben und verschönern soll. „Die Stätte, da du stehest, ist ein heiliges Land!" Dies Bewußtsein, welches durch kein Regulativ, durch keine Wissenschaft, durch keine Unterweisung geweckt werden kann, soll hier durch eigne Anschauung, durch die Sympathie der Gefühle gewonnen werden. Der menschliche Geist läßt sich nicht a priori construiren, man muß ihn selbst fühlen und finden. Und dazu ist die Uebungsschule nothwendig.

Darum muß die Seminarschule eine Musterschule sein und der Seminarlehrer muß hier ganz in seinem Berufe aufgehen. Das muß der Seminarist zunächst nur sehen, muß es fühlen. Darum soll er zuerst zuhören. So wird die Lust und Freudigkeit zum Berufe geweckt. Wenn er da sieht, wie das Kind innerlich ergriffen und angeregt wird, wie es wächst am Geiste, wie es sich dadurch gehoben und befriedigt fühlt, wenn er in dieser Freude den Dank aus den Augen der Kinder liest — das macht einen unverlöschlichen Eindruck und gräbt die pädagogischen Lehren tief ins Herz.

Aber der Seminarist muß auch angeleitet werden, selbst sich zu versuchen, erst in einzelnen auszuarbeitenden Katechesen, später in immer weiteren Kreisen, daß er zur Selbstständigkeit gebildet werde. Aber nicht zu früh, denn das bringt üble Früchte. Darum verwerfen wir auch das Unterrichten der Präparanden.

Die Seminarschule ist aber nicht blos um der Lehrer, sie ist auch um der Kinder willen da. Damit deren Bildung nicht zerrissen, damit sie eine einheitliche werde, ist es nöthig, gerade hier

*) Evangel. Päd. II. S. 98.

einen strengen Lehrplan auszuarbeiten, und die Seminaristen nur innerhalb und in der Ordnung dieses Lehrplanes zu beschäftigen. Auch in den innern Organismus dieses Lehrplanes müssen die Seminaristen eingeführt werden, damit sie über dem Einzelnen nicht das Ganze aus dem Auge verlieren.

Kurz: die Seminarschule hat das ins Leben umzusetzen, was die Unterrichtsstunden in der Theorie darlegten. Am Leben muß sich das Leben entzünden.

VI.

Die persönliche Bildung der Seminaristen.

Wir haben bisher die Bildung des Volksschullehrers nur mit Rücksicht auf seinen zukünftigen Beruf betrachtet, das war für uns auch die Hauptfrage. Daß damit die persönliche Bildung des Lehrers Hand in Hand gehen müsse, folgt aus unsern Ausführungen von selbst, auch ohne daß wir es besonders hervorgehoben haben. Die allgemeine Menschenbildung ist die nothwendige Voraussetzung für die Wirksamkeit des Lehrers nach dieser Richtung hin. Nur muß sie im Seminar unter anderen Formen vermittelt werden, als in der Volksschule; denn wenn hier unentwickelte Kinder zum freien Gebrauch der ihnen von Gott verliehenen Anlagen gebildet werden sollen, so hat das Seminar es mit Jünglingen zu thun, deren Kräfte bis zu einem gewissen Grade schon entwickelt sind und die im Gebrauch derselben geübt und befestigt werden sollen. Daher darf der Seminarunterricht *nicht* „in derselben Form gegeben werden, wie die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert“ (Regulative S. 10), weil man es hier eben nicht mit Kindern zu thun hat. Aber wie die Regulative auf den Menschen überhaupt keine Rücksicht nehmen, so unterscheiden sie auch nicht zwischen dem Kinde und dem Jünglinge. Es ist aber für den Seminaristen höchst langweilig, sagt Harnisch, und wir können hinzusetzen entnervend, entsittlichend, eine Zeitlang im Seminar durch*gekindert* zu werden.

Hier nur noch ein kurzes Wort in Bezug auf die religiöse **Bildung**. Da dieselbe die Grundlage für die Volksschulbildung

ausmacht, die religiöse Bildung aber mehr durch das Leben selbst, als durch die Lehre vermittelt wird, so ist allerdings auf dieselbe in den Seminarien das Hauptaugenmerk zu richten, wir meinen das aber nicht so, daß recht viele Religionsstunden im Seminar angesetzt werden, denn dadurch richtet man oft mehr Schaden an, sondern so, daß der Zögling mit religiösem, oder, da wir im Christenthum die absolute Religion erkennen, mit christlichem Geiste durchsäuert werde. Dadurch erhält erst sein Leben und Wirken die rechte Weihe und es ist gar nicht gleichgiltig, auch für die der Religion ferne liegenden Unterrichtsgegenstände, ob in dem Lehrer ein christlicher Geist lebt — wir glauben auch mit Tertullian an eine anima quasi naturaliter christiana, setzen die Christlichkeit also nicht in Aeußerlichkeiten —, oder ob ihm die menschliche Wissenschaft an Gottes Stelle steht; es ist z. B. beim physikalischen und chemischen Unterricht — es klingt paradox — nicht gleichgültig, ob man die Naturgesetze, wie wir sie als Menschen erkannt haben, als oberste und alleinige Richtschnur der irdischen Entwickelung ansieht, oder ob man in dem Naturgesetz den Gesetzgeber anerkennt und ehrt. Damit soll nicht gesagt sein, daß man im naturhistorischen Unterricht etwa immer auf Gott hinweisen oder hie und da ein Bibelwort anführen soll, um den Unterricht „christlich" zu machen, ums Himmels willen nicht! — „Man merkt die Absicht und man wird verstimmt!" —, aber man soll die Kinder durch diesen Unterricht auch nicht vom Ursprung des Lebens hinwegziehen. Es ist für das religiöse Leben der Schüler nicht gleichgiltig, ob der Lehrer auf pelagianischen Ansichten, die vom Christenthum hinwegführen, oder ob er auf evangelischen Anschauungen ruhe; es ist nicht gleichgiltig, ob der Lehrer in Christo den bloßen Sittenlehrer erkennt, oder ob er auch ihm ist „der geopferte Priester des Herrn, der Mittler zwischen Gott und der Gottesvergessenen Menschheit."

Aber indem wir festhalten an dem Bekenntnisse unserer evangelischen Kirche, auch dem Katechismus sein Recht gewahrt wissen wollen, — wir müssen das denen gegenüber betonen, die uns als unchristlich und unkirchlich mit dem Anathem belegen, bemerken es aber nicht, um ihre Gnade zu gewinnen, denn sie haben glücklicher Weise den Himmel nicht zu vergeben, sondern um ihnen den Vorwand zu nehmen, uns als die Verbreiter eines irreligiösen Lebens anzuklagen —, stimmen wir deswegen noch nicht überein mit den Regulativen, weil in ihnen das Evangelium zum Gesetz gemacht

wird und weil sie den Geist durch den Buchstaben tödten. „Es ist erforderlich," sagen sie, „dem Religionsunterricht in den Seminarien einen Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen nothwendig ist. Aufgabe des Lehrers ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständniß der Zöglinge bringen und zu ihrem freien (?) geistigen Eigenthum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfte." — Hier wird also nicht einmal die freie Bearbeitung des Katechismus dem Lehrer gestattet! Und doch reden sie von einem freien geistigen Eigenthum. Das muß eine eigenthümliche Freiheit sein. Auf solche Weise können nur Buchstabenmenschen erzogen werden, deren geistiges Leben nicht geweckt, sondern ertödtet ist. Wie auch hierin die als unchristlich verschrieene Altenstein'sche Verwaltung die richtigen Grundsätze hatte, geht aus dem „Berichte des Herrn Striez ꝛc.*)" hervor, wo es heißt: „Was die religiös-moralische Bildung anbelangt, so erhält sie ihre bestimmtere Richtung durch die von uns gehegte Ueberzeugung, daß es keine christliche, und überhaupt keine ächte Religiosität ohne das Element des Glaubens an das geoffenbarte Wort Gottes in der heiligen Schrift gibt; daß aber dieser Glaube weder ein blos historischer oder erlernter, noch ein in dunkeln Vorstellungen und Gefühlen sich gefallender, in religiösem Geschwätze (Maulchristenthum), süßlichem, weinerlichem oder kopfhängerischem Wesen sich äußernder, oder gar Dünkel, geistlichen Stolz und Geringschätzung Anderer hervorbringender sein darf; sondern das innerste Wesen des Menschen so ergreifen und durchdringen muß, daß die Worte der Schrift in ihm Geist und Leben werden."

„Auf ihn, den wir in Lehre und Leben bekennen, oder mit andern Worten, auf eine lebendige Ueberzeugung von den Wahrheiten und Lehren des Christenthums basiren wir denn auch alle Religiosität und Moralität unserer Zöglinge, die uns selbst niemals genügt, und keiner besonderen Achtung von uns gewürdigt wird, wenn sie nur eine äußere, legale bleibt. Abgeneigt einem solchen Zwangswesen, gestatten wir aber auch den jungen Leuten alle die Freiheit, welche mit der Verantwortlichkeit, die wir auf uns

*) Beckedorf. Jahrbücher VI. S. 107.

haben, mit Bewahrung vor Verführungen und Irrwegen, die ihnen drohen, und mit der Ordnung, die in einer Anstalt zum Wohle des Ganzen und der Einzelnen erfordert wird, irgend vereinbar ist; aber wir nehmen es genau, wenn diese eingeräumte, vernünftige Freiheit gemißbraucht oder weiter ausgedehnt wird und Zügellosigkeit zu werden droht. — Wir beweisen große Nachsicht gegen Fehler, welche aus keinem bösen Willen herrühren; aber wir rügen dagegen schon die Bösartigkeit und Ungebührlichkeit, welche sich auch nur in Mienen und Geberden äußert. —

Wir geben nichts darauf, bezeugen vielmehr unser Mißfallen, wenn ein Zögling durch kriechendes Wesen, durch Scheinheiligkeit in Wort oder That sich empfehlen will; aber wir ehren auch die unbeholfene, unpolirte Gutmüthigkeit, Zutraulichkeit und Biederkeit, und bemerken und ermuntern gern die stille, geräuschlose Frömmigkeit und Folgsamkeit, Ordnungsliebe und Bescheidenheit." —

Was an diesem Orte sonst noch über Charakter- und nationale Bildung des Seminaristen zu sagen wäre, übergehen wir füglich. Wir müssen allerdings als Postulat aussprechen, daß der Lehrer die Bildung im vollkommenen Maße besitze, welche er im Kinde pflanzen und pflegen soll, wissen aber auch, daß der Lehrer trotz unseres Postulats kein Engel wird, sondern ein Mensch bleibt wie andere Menschenkinder. Und das stimmt mild und macht nachsichtig.

Auch wollen wir nicht von der Schule reden, in die ihn bald Gott der Herr selbst nimmt, wenn die Versuchungen kommen und die Stürme, und wenn das Leben ans Herz greift; da muß sich denn zeigen, ob seine Religion ächt oder unächt. Mir aber will's oft scheinen, als hielte da die religiöse Bildung unserer jungen Leute nicht recht Farbe, trotz des vielen Religionsunterrichts, und das stimmt traurig und macht trübe . . .

Zum Schluß noch ein Wort über die Seminarzeit hinweg. Das Wort des Königs Wilhelm von Preußen: „Das preußische Heer ist das preußische Volk in Waffen" ist durch ihn selbst in „das deutsche Heer ist das deutsche Volk in Waffen" umgewandelt worden. Der allgemeinen Wehrpflicht liegt ein tiefes ethisches Princip zum Grunde. Sie ist eine nationale Errungenschaft, auch aus

schweren Wehen geboren, wie unser ganzes nationales Leben. Hervorgegangen aus der Nothwendigkeit der Vertheidigung des heimathlichen Hofes und Heerdes, also aus einer sittlichen Idee, hat sie sich befestigt und dient nur nicht allein zur Förderung der körperlichen Gewandtheit, Kraft und Gesundheit, sondern führt auch zum Selbstbewußtsein, wie zur Selbstbeherrschung, zum Muth wie zur Besonnenheit, und erzieht zu selbstbewußter Unterordnung unter das Ganze, zum Gehorsam, wie zu selbstbewußter Hingabe an das Ganze, zum Patriotismus.

Daß dieser Theil der nationalen Bildung allen deutschen Jünglingen zu Theil werde, ist eine Forderung unserer Zeit und wir müssen dieselbe auch aussprechen in Bezug auf den Volksschullehrer. Der Lehrer soll Soldat gewesen sein. Wenn wir aber schon für den Schüler der höheren Bürgerschule, weil er dem Gemeinwesen schon dadurch Nutzen bringt, daß er sich einer weiteren Ausbildung bis zum 17. Jahre widmet und weil durch eine mehrjährige Dienstzeit seine Ausbildung zum bürgerlichen Berufe beeinträchtigt würde, die Forderung einer einjährigen Dienstzeit aussprachen, so muß dieselbe auch auf den Lehrer Anwendung finden.

Die Militär-Ersatz-Instruction für den Norddeutschen Bund vom 26. März 1868 gestattet den Lehrern eine sechswöchentliche Uebungszeit. Es heißt dort:

„§ 8. Militärpflicht der Schulamts-Kandidaten:

Militärpflichtige Kandidaten des Elementar-Schulamts und Elementar-Lehrer, welche ihre Befähigung für das Schulamt in der vorschriftsmäßigen Prüfung nachgewiesen haben, genügen bis auf Weiteres ihrer Militärdienstpflicht bei den Fahnen des stehenden Heeres durch eine sechswöchentliche Uebung bei einem Infanterie-Regiment, treten dann zur Reserve und nach siebenjähriger Dienstzeit zur Landwehr über, in der sie die gesetzliche Dienstzeit wie jeder andere Wehrmann abzuleisten haben. Wird ein solcher Militärpflichtiger vor vollendetem 31. Lebensjahre aus dem Schulamt für immer entlassen, so kann er zur Genügung der vollen Dienstpflicht im stehenden Heere nachträglich herangezogen werden." —

Wir können dieser Bestimmung deswegen nicht beipflichten, weil durch eine blos sechswöchentliche Dienstzeit weder der militärische noch der ethische Zweck erreicht werden kann, und weil wir überhaupt durch dergleichen Begünstigungen keine Kandidaten zum Schulfache gewonnen zu sehen wünschen.

Diese Frage kam auch in der letzten Session des preußischen Abgeordnetenhauses (1867—68) zur Sprache. Wegen der allgemeinen Wichtigkeit derselben auch für die nichtpreußischen Länder geben wir hier die Verhandlungen wieder.

Der Abgeordnete, Schulrath Bieck, hatte den Antrag gestellt, auch den nicht in einem Seminar vorgebildeten Lehrern die sechswöchentliche Dienstzeit zu gewähren. Das Kriegsministerium hatte dahin zielende Anträge zweier Bezirks-Regierungen schon früher abgeschlagen. „Ich kann nur versichern," sagte der Schulrath Bieck, „daß es im Interesse der Schulverwaltung und des Volksschulwesens zu bedauern ist, wenn durch die „Vorenthaltung" dieser Vergünstigung und statt deren durch die Pflicht, drei Jahre zu dienen, junge Leute zurückgeschreckt werden, sich dem Lehrerberuf zu widmen und sich „privatim" vorzubereiten!" — Man kennt diese „private" Vorbereitung. Bruder Schuster und Schneider kommen da ohne Weiteres ins Schulamt, ohne die geringste fachliche Vorbildung. Und diese Forderung kann ein preußischer Schulrath „im Interesse des Volksschulwesens" aussprechen? Das ist uns ganz unbegreiflich.

Dagegen mußte ihm ein nicht pädagogisch gebildeter Mann, v. Vinke (Olbendorf) sagen, daß es im Interesse der Bildung der Schullehrer selbst und im Interesse der Volksschule sogar geboten sei, daß alle diejenigen, welche Volksschullehrer werden wollen, wenigstens ein Jahr gedient hätten. Sie, die sonst aus der Schulstube nicht herauskämen, würden sich dadurch in der Welt etwas freier umsehen und weniger einseitig werden. Sie würden ferner lernen, mit Gewandtheit und Humanität Ordnung und Disciplin unter Menschen aufrecht zu erhalten; sie fänden Gelegenheit, sich als Turner weiter auszubilden. Auch übe es einen guten Einfluß aus, wenn man mit Leuten, mit denen man sonst in keiner Beziehung stehe, in Reih und Glied unter allen Umständen gleich behandelt werde. — Die Schulamts-Candidaten würden sich deshalb, weil sie ein Jahr dienen müßten, in nicht geringerer Zahl finden, wenn man sie nur sonst in billiger und gerechter Weise so stelle, daß sie die Aussicht hätten, ihr Leben als Schullehrer ohne bedrängten Nothstand in gesicherter Existenz hinzubringen. Vielleicht könne man ihnen bei einjähriger Dienstzeit die Equipirung, die Ausrüstung auf Staatskosten geben.

Wir stimmen diesen verständigen Ansichten ganz bei und freuen uns, daß auch der Vertreter der Königlichen Staatsregierung, Unter-

staatssekretär Dr. Lehnert, die sechswöchentliche Uebungszeit als ein „beneficium flebile“ bezeichnete, auf dem man aber, wie die Sachen nun einmal ständen, vorläufig beharren müsse, bis der Zuwachs an Lehrkräften so gesichert wäre, daß man dergleichen außerordentliche Anziehungsmittel nicht mehr anzuwenden brauche. „Es weiter auszudehnen, halte ich im staatlichen Interesse nicht für heilsam und im Schulinteresse nicht für dringend nothwendig, glaube vielmehr, daß die Mittel, die Abnahme des Zudranges zum Lehramte zu verhindern, anderswo gesucht werden müssen.“

Und damit sind wir bei der materiellen Grundlage, die, wenn das Schulwesen gedeihen soll, eine sichere und feste sein muß, angelangt und wollen damit unsere Ausführungen beschließen.

Wir haben sehr hohe Forderungen an den Lehrer gestellt. Nur wo das Herz nach Idealen ringt, da ist Leben. Leben heißt streben. Ohne Ideale ist auch die Ewigkeit leer und werthlos. „Nicht, daß ich es schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach . . . . .“, in diesen Worten ist das Princip alles Lebens ausgesprochen, auch des Lehrerlebens.

Wir haben hohe Forderungen an den Volksschullehrer gestellt, die Forderungen, die wir nun an das Volk stellen, sind auch nicht gering. Der Lehrer soll sich ganz seinem heiligen Berufe, der Bildung des heranwachsenden Geschlechts, widmen. Soll er in freudiger Hingabe und aufopfernder Liebe sein Amt führen, so muß er auch von der Liebe des Volks getragen werden. Nur an Liebe entzündet sich die Liebe. Nie kann man ihm mit irdischen Schätzen bezahlen, was er an den Seelen der Kinder thut, — das verlangt auch kein Lehrer, er wäre denn ein Miethling —, aber er soll wenigstens keine Noth leiden, er soll so gestellt sein, daß er sich ganz seinem Berufe widmen kann; die Sorge um die Seinen soll ihn nicht niederdrücken, er soll wissen, daß sie, auch wenn er nicht mehr für sie sorgen kann, durch die Liebe des Volkes versorgt werden. Das hebt, das stärkt, das giebt Lebensmuth! Was ihr am Lehrer thut, das kommt euren Kindern zu Gute. Auf dieser Grundlage allein kann ein höheres Streben erwachsen. Fehlt sie, dann helfen auch alle Vorschriften nichts, dann helfen auch keine Ideale.

Wenn das deutsche Volk mit seinem tiefinnigen Gemüthsleben von den Höhen aus für das ewige Ideal der Jugendbildung erwärmt wird — und das deutsche Herz läßt sich so gern erwärmen für alles Hohe und Wahre, — dann werden auch die materiellen

Quellen geöffnet werden, der Geist beherrscht dann das Fleisch. Wo aber kein frischer Lebenshauch von den Höhen herabweht, kein befruchtender Regen vom Himmel die Erde tränkt, da liegt das Land öde und wüst und die Arbeiter darben. Das Fleisch beherrscht dann den Geist.

Aber der Geist ist mächtiger als das Fleisch. Der Geist, der einst von den Schweizer Bergen aus über das deutsche Land sich ergoß, der eine Königin Luise so beseligte, daß sie jenem Manne der Liebe „in der Menschheit Namen" dankte, er kann nicht untergehen. Verklärt wird er auferstehen und wird seinen Lebenshauch ausgießen über das heilige Land der Jugenderziehung. Dann wird es blühen und grünen, und die Arbeiter werden nicht mehr darben.

Schon sehe ich die Vorboten einer bessern Zeit.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Die

Theorie und Praxis

des

pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrer-Seminaren.

Eine Zusammenstellung und Beurtheilung der hierüber in Deutschland bestehenden Einrichtungen.

Von

(Wilhelm) **Ferdinand Lentz,**
Vorstand des evang. Schullehrer-Seminars

Carlsruhe.
Druck und Verlag der G. Braun'schen Hofbuchdruckerei.

1870.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Vorwort.

Die Bestrebungen zur Hebung des Volksschulwesens, welche seit einer Reihe von Jahren immer mächtiger hervortreten, und sowohl in den Lehrervereinen als auch in den Ständekammern einen Gegenstand sorgfältigster Berathung bilden, haben in der letzten Zeit ganz besonders den Punkt hervorgehoben, der ohne Zweifel für das Wohl der Schule von eingreifendster Bedeutung ist, die Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes und damit verbunden die Reform der Lehrerseminare. Die Beurtheilungen der gegenwärtigen Zustände, die manchfachen Tadel, die höheren Anforderungen gehen aber sehr oft von Solchen aus, die dem Seminarleben, dem Boden, auf dem dort gearbeitet wird, und den Schwierigkeiten ganz ferne stehen, und sie ziehen Dinge nicht in Betracht, die für den Seminarunterricht von allergrößtem Einfluß sind. Es genügt durchaus nicht, in einer solchen Anstalt 2 bis 3 Jahre als Zögling zugebracht zu haben, um über den Werth oder Unwerth derselben, über die Zweckmäßigkeit ihrer Einrichtungen, ihres Unterrichtsplanes oder gar um ein allgemeines Urtheil über die Seminarbildung überhaupt abgeben zu können.

Eine Erfahrung wird in dieser Beziehung sehr häufig gemacht. Es läßt sich nicht läugnen, daß der Beruf eines Seminarlehrers einer der schönsten auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ist, und jeder, der zu solchem Amt berufen wird, wird mit den kühnsten Hoffnungen die Stellung antreten, in der ein so großes Feld des dankbarsten Wirkens geboten ist.

Fragt man aber nach einigen Jahren, wie denn die Wirklichkeit den Erwartungen entsprochen habe, so wird die Antwort in den meisten Fällen etwas kleinlaut ausfallen. Man hat sich eben in die Umstände geschickt. Es lassen sich mit dem besten Willen und der hingebendsten Aufopferung die Ergebnisse nicht erzielen, die man häufig als absolut nothwendig für die Schule der Gegenwart hinstellt, nicht etwa weil die Behörde oder die Lehrer das Dunkel mehr liebten, als das Licht, sondern weil das höhere Ziel ohne Vernachlässigung des zunächst Liegenden, des Nothwendigen, nicht zu erreichen ist. Manche Einrichtung, die dem ferner Stehenden als eine Fessel des strebenden Geistes erscheint, ist in der Nähe betrachtet eine auf den thatsächlichen Verhältnissen beruhende sehr wohlthuende Selbstbeschränkung.

Die Seminare verfolgen ein doppeltes Ziel, sie wollen zuerst ein gewisses Maaß von Kenntnissen mittheilen und sodann unterweisen, wie viel davon und in welcher Weise dieselben in der Schule zu verwerthen seien. Beides in gleich genügender Weise zu erreichen, ist eine schwierige, von Vielen als unlösbar dargestellte Aufgabe, die meist nur mit Bevorzugung des einen oder des andern Zweckes gelöst werden könne. Für Solche nun, die mit uns gemeinsam am gleichen Werke arbeiten, sowie überhaupt für Alle, welche der Schule und der Heranbildung ihrer Lehrer Theilnahme widmen, dürften daher nachstehende Blätter von Interesse sein, welche den thatsächlichen Bestand des wichtigsten Unterrichtszweiges auf dem Gebiete des Seminarlebens darzustellen versuchen.

Carlsruhe, im November 1869.

Der Verfasser.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Es gibt bis heute in Deutschland wohl kaum eine Klasse von Unterrichtsanstalten, unter welchen bezüglich ihrer äußeren Lage, ihrer inneren Gestaltung, ihrer Ziele und der Wege, um zu den Zielen zu gelangen, eine so große Verschiedenheit herrschte, als unter den Anstalten für die Heranbildung des deutschen Volksschullehrerstandes. Seminare mit 1, 2, 3, 4 Jahreskursen, mit und ohne Vorschulen, mit und ohne Uebungsschulen, Land- und Stadtschullehrerseminarien, — kurz: „die deutsche Vielseitigkeit scheint sich in der Einrichtung der Seminare ganz besonders zu bethätigen*)". Die Gründe zu dieser Erscheinung sind auf verschiedenen Seiten zu suchen. Die Schullehrerseminare sind noch junge Anstalten, sie datiren meist erst aus dem Anfange dieses Jahrhunderts, eine langjährige Erfahrung über ihre Einrichtung besteht noch nicht, jedes Land errichtete diese Anstalten nach seinen speciellen Bedürfnissen und nach den Ansichten der leitenden Behörden. Ein anderer Grund mag allerdings auch in der Abgeschlossenheit dieser Anstalten liegen, in dem Umstand, daß sie nicht wie andere Lehranstalten durch jährliche Programme und Jahresberichte mit einander in Verbindung treten und so auch nach Außen von dem Leben im Innern Kunde geben.

Die Verschiedenheit bezieht sich, wie erwähnt, nicht blos auf äußere Verhältnisse, sondern auch auf die inneren Einrichtungen, auf die Lehrgegenstände und ihre Behandlung. Die lebendige Erkenntniß von der Nothwendigkeit einer Concentration des Unterrichts auf der einen Seite und die unabweisbaren Forderungen einer erweiterten und erhöhten Bildung der Volksschullehrer, welche unsere Zeit stellt, auf der andern Seite, wirken vielfach auf die

*) Leipziger Blätter für Pädagogik 1867, S. 10.

Gestaltung der Lehrerbildungsanstalten ein und man sucht auf verschiedene Weise beiden Anforderungen gerecht zu werden. Bezüglich der Lehrgegenstände ist es besonders der pädagogische Unterricht, welcher die größte Mannigfaltigkeit aufweist, also gerade der Gegenstand, welcher von hervorragendster Wichtigkeit ist, auf dessen sorgfältige Pflege von jeher die Aufmerksamkeit aller Schulmänner sowohl, als ganz besonders der Seminardirectoren gewendet sein mußte, wobei somit eine Uebereinstimmung in den Hauptgrundsätzen wohl zu vermuthen wäre. Und dennoch ist es nicht so. Es gibt deutsche Seminare, an welchen der pädagogische Unterricht eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt, an welchen er gegenüber anderen Fächern fast verschwindet, und andere an denen dieser Unterricht in fast maaßloser Ausdehnung alle anderen Lehrfächer überwuchert. An den einen Anstalten ist er bis auf einige Anweisungen zusammengeschrumpft, welche dem abgehenden Seminaristen kurz vor seinem Weggange von den einzelnen Fachlehrern gegeben werden, an den andern wird schon der eben kaum aus der Aspirantenprüfung entlassene Neuling in die Kunst des Docirens und Katechisirens eingeweiht. Wo liegt der Grund dieser Mannigfaltigkeit? Wie überhaupt die Frage nach dem Maaße des an die künftigen Volksschullehrer mitzutheilenden Wissens für die Seminare eine schwierige, bis jetzt noch nicht gelöste ist, so ist dies ganz besonders bei dem pädagogischen Unterricht der Fall. Das eine Extrem ist das der überspannten Anforderungen an die Bildung des Lehrers, wie sie in neuerer Zeit da und dort auftauchen und wobei besonnene Schulmänner zunächst die Unmöglichkeit der Durchführung, dann aber Selbstüberschätzung, Unzufriedenheit für den Lehrer und geringe Erfolge für die Schüler befürchten. Das andere Extrem ist das der Reducirung des Wissens des Lehrers auf den Standpunkt des Schülers, was an sich ebenso unmöglich als für die Schule verderblich wäre. Nahezu zwischen solchen Extremen schwankt auch die pädagogische Fachbildung auf dem Seminar, auf der einen Seite ein allzu großes Betonen der Heranbildung zum Schulhalten, auf der andern Seite eine mehr oder minder ausgesprochene Geringschätzung sowohl des theoretischen als praktischen Theils der Pädagogik, als seien dies Dinge, die einem jungen Menschen von

Druck von Franz Krüger in Berlin.

gesunden Sinnen von selbst zufallen. An jeder Anstalt sucht man dem Ziele, der richtigen Mitte, nahe zu kommen, ohne sich jedoch zu verhehlen, daß da und dort ein schwacher Punkt, ein durch besondere Verhältnisse gebotener Mangel sei, der noch zu beseitigen wäre.

Es mag daher für alle Freunde der Lehrerbildung, besonders aber für die Seminarlehrer selbst von einigem Interesse sein, eine Zusammenstellung der verschiedenen Einrichtungen, wie sie sich an einer größeren Anzahl deutscher Seminare vorfinden, vor Augen zu haben zur gegenseitigen Prüfung und Vergleichung. Der Verfasser dieser Zeilen hat gelegentlich einer gerade zu diesem Behufe unternommenen amtlichen Reise nach Mittel- und Norddeutschland eine größere Zahl von Anstalten selbst gesehen, die Einrichtungen anderer theils brieflich theils aus gedruckten Mittheilungen erfahren.

Wir beschäftigen uns nun im Folgenden zuerst mit der Behandlung des theoretischen, dann des praktischen Theils der Pädagogik an einer größeren Anzahl deutscher Seminare und werden am Schlusse jedes Theils einen prüfenden Rückblick auf die verschiedenen eingeschlagenen Wege werfen.

I. Theorie der Pädagogik.

Zu dieser rechnen wir außer der systematischen Zusammenstellung der Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze, welche unter dem Ausdruck „Erziehungs- und Unterrichtslehre" gewöhnlich verstanden wird, noch die Hilfswissenschaften der Anthropologie, Psychologie, Logik und Geschichte der Pädagogik. Die Einführung dieser Wissenschaften in den Lehrplan der Seminare als selbstständige Disciplinen ist in den letzten Jahren von Schulbehörden und Lehrerversammlungen vielfach erörtert und dabei theils als absolut nothwendig verlangt, theils als überflüssig und schädlich verworfen worden. Diese Fächer sind es auch hauptsächlich, deren Herbeiziehung den Seminaren den

Vorwurf eines zu hoch geschraubten, über das Maaß der Fassungskraft und über die künftige Lebensstellung hinausgehenden Unterrichts zugezogen hat.

Beginnen wir zunächst mit den preußischen Seminaren. Diese halten sich größtentheils, die evangelischen wenigstens, an die Vorschriften des ersten Regulativs vom 1. Oct. 1854. Dort ist die Stellung der Seminare zu unserm Unterrichtsgegenstand gleich zu Anfang bestimmt ausgesprochen. „Was bisher an einzelnen Seminaren noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich 2 Stunden „Schulkunde" zu setzen." In dieser Schulkunde soll im ersten Jahre „ein einfaches und bestimmtes Bild der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zur Familie, Kirche und Staat dargestellt und die einflußreichsten Schulmänner seit der Reformation und deren Einwirkung auf die Gestaltung des Elementar-Schulwesens erwähnt werden". Hierauf folgt die Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkt. Im 2. Jahr folgt die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der Lectionsplan, die wichtigsten Grundsätze des Unterrichts-Verfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Besonderen. Im 3. Jahr sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen. Im Uebrigen ist aber die verstattete Zeit hauptsächlich für die Arbeit in der Uebungsschule zu verwenden.

In dieser „Schulkunde" ist somit die Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik, Didaktik und Methodik nicht getrennt, es kommt von jedem dieser Fächer etwas vor, nur bildet nicht jedes ein System für sich. Die einzelnen Theile treten deutlich in dem Buche hervor, welches nach den Bestimmungen des Regulativs abgefaßt ist, in der „Schulkunde von K. Bormann", dessen 2. Theil, als „Unterrichtskunde" ein vollständiges Lehrbuch der Didaktik und Methodik ist, es trägt nur nicht diesen Namen.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

„Die bisher in den meisten Seminaren unter dem Titel„ Methodik" gegebene Darlegung der Methode aller Elementar-Unterrichtsfächer hat zur Lösung der Aufgabe, die künftigen Schullehrer zur Aneignung einer sicheren und leicht anwendbaren Behandlung des Unterrichts zu führen, wenig beigetragen. Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode muß sich zunächst aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst ergeben. — Es ist die Aufgabe des betreffenden Fachlehrers, die Methode bei seinem Unterricht zum klaren Verständniß der Zöglinge zu bringen und dafür zu sorgen, daß die letzteren in der Uebungsschule zur praktischen Beherrschung derselben gelangen." Die allgemeine Pädagogik in der „Schulkunde" ist freilich dürftig, sie besteht in einer Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen Grundsätze, wie sie in der Lehre von der Sünde, der menschlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung enthalten sind. Doch auch hier sollen die zuerst abgewiesene Psychologie und Anthropologie als Hülfswissenschaften beigezogen werden. Auch die eigentliche Schulerziehung wird dahin erweitert, daß „die Grundsätze der Disciplin und Didaktik ausführlicher erörtert, zur Anwendbarkeit gebracht und zum sichern Eigenthum gemacht werden." Zum Schlusse wird noch überdies den Seminarlehrern die Wichtigkeit dieses Lehrgegenstandes eingeschärft, der nicht etwa als Nebenfach betrieben werden darf, denn „es darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieses Unterrichtsfaches ihre ganze Umsicht und Gewissenhaftigkeit zuwenden und sich zu diesem Behufe namentlich mit den factischen Zuständen des Volkslebens und der Elementarschule in einem lebendigen Zusammenhang erhalten."

Aus der angeführten weiten Bestimmung des Umfangs der Schulkunde erklärt es sich auch, warum das Fach der Pädagogik an den preußischen Seminaren sehr verschieden betrieben wird; wenn sich auch die meisten an das Buch von Bormann anschließen, so werden in den einzelnen Besprechungen fast alle die Disciplinen bald mehr bald minder ausführlich berührt, welche sonst unter besonderen Namen als Pädagogik, Anthropologie, Psychologie ꝛc. aufgeführt werden. Man will in Preußen nur das System als solches und die hochklingenden Namen nicht.

Betrachten wir nun die Bestimmungen des Regulativs in ihrer Ausführung.

Am Berliner Seminar für Stadtschulen wird genau nach Bormann unterrichtet, die beiden oberen Klassen erhalten je 2 wöchentliche Stunden. Als Pensum ist vorgeschrieben für die

II. Klasse: Im Sommer, Bormann Schulkunde I. und II., Grundzüge aus der Geschichte des preußischen Volksschulwesens von Thilo.
Im Winter: Schulkunde III. und IV. Leitung der pädagogischen Lectüre, mündliche Vorträge.

I. Klasse: Bormann's Unterrichtskunde I. und II. Leitung der pädagogischen Lectüre, besonders der regulativischen Literatur.

Das früher in Potsdam bestandene Seminar für Stadt- und Landschullehrer finden wir 4 Stunden aufwärts an der Spree in dem Städtchen Köpenick. Im dortigen Seminar hat jede der 3 Klassen nach dem Gesetz 2 Stunden wöchentlich Schulkunde, ebenfalls nach Bormann.

In Weissenfels, der berühmten Wirkungsstätte Harnischs, jetzt unter der Leitung des Directors Schorn, früher in Ostpreußen, ist die Stundenzahl die gleiche, Bormann wird auch hier benützt und zwar so, daß im ersten Jahr die Geschichte der Pädagogik in ihren Hauptzügen — Erziehung Israels, Christus, Augustin, Klosterschulen, die Reformation, Amos Comenius, Franke, Philantropinum, Pestalozzi — vorgeführt wird, worauf noch im 3. Tertial die Charakteristik des christlichen Volksschullehrers folgt.

In der II. Klasse folgt Bormann Abschnitt III. und IV., Schulraum, Zeit, Schulzucht, Unterrichtsgrundsätze und der Lectionsplan also: Didaktik und Methodik.

In der I. Klasse werden die Pflichten des Lehrers als Staats- und Kirchendiener auseinandergesetzt, die Mittel zur Fortbildung angegeben und die Geschichte des preußischen Volksschulwesens besprochen. Außerdem ist dieses letzte Jahr hauptsächlich den praktischen Uebungen gewidmet.

Im schlesischen Seminar zu Münsterberg ist die Stundenvertheilung ebenfalls die gewöhnliche. Die Schulkunde von Bormann

Druck von Franz Krüger in Berlin.

wird zu Grunde gelegt, welche auch in den Händen der Seminaristen ist. Es wird ihnen aufgegeben, sich einen Abschnitt sorgfältig durchzulesen und mit dem Inhalte sich vertraut zu machen. In der folgenden Stunde wird dieser Abschnitt besprochen und zum gründlichen Verständniß gebracht, worüber in der nächsten Stunde die jungen Leute in freiem Vortrage sich aussprechen müssen, wobei die nöthigen Ergänzungen hinzugefügt werden. Darnach ist der Inhalt in den einzelnen Klassen:

I. Curs: Bormann Abschnitt II., der Volksschullehrer und I. die Volksschule.

II. Curs: Uebersichtliche Geschichte der Pädagogik nach Bormann I. 9—13.; und der Volksschulunterricht III.

III. Curs: Gründliche Wiederholung des bisherigen Stoffes. Die Volksschulerziehung, Bormann IV.

Die specielle Methodik ist den einzelnen Fachlehrern überlassen, welche jedoch durch Conferenzen sich stets ins Benehmen setzen, so daß Einheit in die Behandlung der einzelnen Lehrfächer kommt.

Im ev. Seminar zu Bromberg in Posen, Reichenbach und Bunzlau in Schlesien wird der Unterricht in ganz ähnlicher Weise ertheilt. In Bunzlau besteht der pädagogische Unterricht der III. Klasse im Lesen und Excerpiren von Stücken aus der Geschichte der Pädagogik, worüber vor dem Lehrer des Deutschen zu referiren ist. Klasse II. hat Unterrichtskunde, Kl. I. Schulkunde. Ebenso ist die Stoff- und Zeitvertheilung im ev. Seminar zu Neuwied; am kathol. Seminar zu Boppard, das erst in den letzten Jahren neu errichtet und mit sehr schönen Räumlichkeiten ausgestattet ist, hat jede der 3 Klassen 1 Stunde Schulkunde, daneben aber hat die II. und I. Klasse in der Religion, deutschen Sprache, Rechnen, Musik noch je 1 Stunde gemeinschaftlichen methodischen Unterricht.

Fassen wir die Eigenthümlichkeiten der aufgezählten preußischen Seminare zusammen, so finden wir überall genaues Anschließen an die im Regulativ vorgezeichneten Grundsätze und an die dort aufgestellte Stoffvertheilung. In der Behandlung des Stoffes, ob diese sich mehr oder minder an ein Buch anschließt, ist vollkommen Freiheit gelassen. Es herrscht das Bestreben vor, den Zögling gleich von vorn herein in die realen Lebensverhältnisse hineinzuführen, ihm

das ganze concrete Leben seines künftigen Berufs vor Augen zu halten, wodurch, wenn die Persönlichkeit des Lehrers hier nicht ergänzend eintritt, der ideale Zug, womit der Jüngling erfüllt werden soll, das ideale Bild, das seine Seele einnehmen und all sein Streben und Ringen emporziehen soll, sehr zurückgedrängt, wenn nicht gar völlig unterdrückt wird. Das Hauptgewicht des ganzen pädagogischen Unterrichts neigt sich überall den vielfachen practischen Uebungen des letzten Jahrescurses zu und hierin, in der Heranbildung zur Praxis wird unläugbar an den preußischen Anstalten vieles geleistet. Man bekommt beim Besuche eines guten preußischen Seminars gar bald den Eindruck, daß die jungen Leute, wenn sie das Seminar verlassen, wissen, was sie wollen, und was sie sollen, daß sie nicht rathlos dastehen werden, sondern daß sie in den Stand gesetzt sind, sofort methodisch zu unterrichten. Dieses Resultat schätzen die Regulative höher als die theoretische Bildung in Psychologie und Logik, da es diese Wissenschaften bei dem Wissensstande der Seminaristen zu keinem Ergebniß zu bringen vermöchten, sondern eher den Samen der Ueberspanntheit und des Dünkels in die Herzen pflanzten.

Den preußischen Anstalten gegenüber wollen wir uns zu dem Seminare wenden, welches in manchen Beziehungen das Gegenstück zu jenen bildet, welches nach der Absicht seines genialen Neubegründers die Lösung der schwierigen Aufgabe versucht, neben gründlicher practischer Bildung zugleich ein hohes Maaß theoretischer pädagogischer Bildung seinen Schülern ins Amt mitzugeben. Es ist das Seminar in Gotha.

Der §. 32 des Volksschulgesetzes für das Herzogthum Gotha vom 1. Juli 1863 bestimmt, daß zu den bereits auf dem Gymnasium behandelten Lehrstoffen (mit Ausschluß der fremden Sprachen) mindestens in den Seminar-Unterricht noch eintreten: a) Pädagogik und Geschichte derselben, b) Anthropologie und Psychologie, c) Literaturgeschichte, d) Musik. In der hierauf bezüglichen Landtagsverhandlung wurde es besonders ausgesprochen, daß jene gesetzliche Bestimmung von großer Bedeutung für die Hebung des Seminars sei. „Die eingehende Beschäftigung mit den pädagogischen Wissenschaften bietet, soweit dies möglich ist, eine Garantie dafür, daß auch in der Volksschule an die Stelle eines handwerksmäßigen und

Druck von Franz Krüger in Berlin.

schablonenartigen Unterrichts mehr und mehr ein der Zwecke und Mittel sich bewußter Unterricht treten wird, welcher allein eine gedeihliche Entwicklung des kindlichen Geistes verbürgt." *) In seiner „Reform der Lehrerseminare" spricht der Neubegründer des Gotha'schen Seminars, der hochbegabte, leider so früh heimgegangene Schulrath Carl Schmidt noch näher seine Ansicht über die pädagogische Bildung der zukünftigen Lehrer aus. Zur theoretischen pädagogischen Bildung verlangt er zunächst die Anthropologie. „Ohne Kenntniß des menschlichen Organismus weiß der Erzieher weder, wie er das Kind erziehen kann, noch wie er das Kind erziehen soll. Die theoretisch pädagogische Bildung des Seminaristen hat sich deßhalb zunächst auf die Erkenntniß des Menschen nach seiner leiblichen und geistigen Seite zu erstrecken. — Von der Anthropologie aus löst sich erst die Cardinalfrage, welche die Naturwissenschaft aufgeworfen hat, die Frage, ob Materialismus oder Idealismus die Wahrheit ist, indem erkannt wird, daß die Grenze des Wissens von der Natur mittelst Beobachtung nicht die Grenze des Wissens überhaupt, sondern die der menschlichen Vorstellungsvermögen ist, daß vielmehr die Reflexions- und Gefühlsthätigkeiten des Menschengeistes „die Ideen" mit eben der Nothwendigkeit schaffen, und in der Idee aller Ideen eben so nothwendig die Einheit und gemeinschaftliche Grundlage von Materie und Kraft, von Leib und Seele schauen, als die Beobachtungsvermögen mit dem Stoff beginnen und ihn zur Grundlage des Geistes machen. — Im Einzelmenschen spiegelt sich das Wesen der Menschheit, des Menschen." Diese Anthropologie schließt die Psychologie in sich ein. „Der Lehrer muß ein Unterrichts- und Erziehmeister sein und deßhalb genaue Kenntniß der allgemeinen Gesetze und Regeln der Erziehung und des Unterrichts und speciell des Unterrichtszweckes, der Unterrichtsmittel und der Unterrichtsmethode, sowie der methodischen Behandlung der einzelnen Lehrobjecte besitzen, sowie ihm alles das, was unter Schulkunde zusammengefaßt wird, auch die Schuleinrichtung und die Schulzucht mit ihren Gesetzen nicht fremd sein darf."

*) Carl Schmidt, Geschichte der Volksschule und des Lehrer-Seminars in Gotha. S. 49.

„Endlich muß der Seminarist im Seminar eine Bekanntschaft mit dem wesentlichen Gange der historischen Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts, sowie der Geschichte des Volksschulwesens im Besonderen gewinnen, woran die Gesetze der Volksschule des Heimathlandes zu knüpfen sind, um dadurch den künftigen Lehrer in den Stand zu setzen, die pädagogischen Fragen der Gegenwart dem Geiste der Gegenwart, dem Geiste der geschichtlichen Entwicklung angemessen zu beantworten. *)"

Wesentlich nach diesen Grundsätzen ist nun auch der theoretisch-pädagogische Unterricht im Lehrplan des Seminars zu Gotha gestaltet.

„Das Seminar soll seine Zöglinge nicht zu routinirten Stundengebern und Schulhaltern abrichten, welche handwerksmäßig nach einer gewissen Schablone arbeiten; es soll vielmehr erziehende Lehrer bilden, deren gesammte Berufsthätigkeit auf die harmonische Entwicklung, auf das leibliche und geistige Gedeihen, auf die zeitliche und ewige Wohlfahrt der ihnen anvertrauten Kinder gerichtet ist. Die persönliche Tüchtigkeit der Volksschullehrer ist die beste Garantie der Volkserziehung. — Es will die Zöglinge nicht nur methodisch einschulen, sondern es will auch durch eine populäre Darstellung der Psychologie und der physischen Anthropologie die festen Fundamente der Pädagogik legen; es will ferner seine Schüler mit den Grundgesetzen der Logik vertraut machen, damit sie sich an ein vorsichtiges und klares Denken überhaupt, an eine planmäßige und wohlgeordnete Gliederung der Unterrichtsstoffe insbesondere gewöhnen; es will sodann durch eingehende und zusammenhängende Entwicklung der pädagogischen und didaktischen Gesetze eine sichere Praxis in Sachen der Erziehung und des Unterrichts anbahnen und dem haltlosen Schwanken und Experimentiren vorbeugen; es will endlich aus der Geschichte der Pädagogik mittheilen, was den Volksschullehrer zu edlem Wirken begeistern, oder was ihm als Vorbild in der Methode und Disciplin, oder zur Warnung vor Irrthümern und Mißgriffen dienen kann. **)" Der

*) Carl Schmidt: „Zur Reform der Lehrerseminare", Cöthen bei Schettler 1863. S. 29—34.

**) Lehrplan des Herzogl. Lehrerseminars in Gotha. Herausgegeben von Schulrath Dittes. Gotha 1868. S. 8.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

theoretische Unterricht ist, weil er, wenn er fruchtbar werden soll, in den Schülern eine gewisse Reife und eine Summe pädagogischer und didaktischer Anschauungen voraussetzt, in die beiden oberen Seminarclassen verlegt, während der practische bereits in der Unterklasse beginnt.

Die II. Klasse erhält in wöchentlich 2 Stunden Unterricht in der Psychologie und Logik nach Dreßlers Grundlehren der Psychologie und Logik.

a) Sommersemester: Die Sinne, ihre Eigenschaften und Thätigkeiten, das receptive Seelenleben in seiner Gesetzmäßigkeit und Bedeutung; die Reproduction, die Associationsgesetze, Gedächtniß, Erinnerung, Einbildungskraft; innere Fortbildung des sinnlich Entwickelten zu Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, der Verstand; die Vorstellungen vom Ich, von anderen Menschen, von höheren Wesen, von Gott; die Neigungen und Widerstrebungen, die Leidenschaften und Laster, das Sittliche und Unsittliche, der Wille und das Handeln; die Gefühle nach ihrer Entstehung und ihren Arten, das Gewissen und die sittliche Freiheit; Temperament und Gemüth, Vernunft und Religion; Verhältniß zwischen Leib und Seele, Schlaf und Traum, Tod und Fortleben.

b) Wintersemester: Logische Betrachtung der Begriffe, Urtheile, Folgerungen, Schlüsse, Eintheilungen, Hypothesen, Beweise, Methoden und Systeme, verbunden mit fortlaufenden Uebungen an Beispielen und mit Nachweis der falschen Denkoperationen.

Die Lehren der Psychologie und Logik werden im Einzelnen zuerst heuristisch entwickelt, wobei sich die Schüler activ betheiligen müssen; erst nach dieser freien Untersuchung wird jedesmal der betreffende Abschnitt des Lehrbuches durchgenommen. Ist der Lehrcursus abgeschlossen (ungefähr Ende Januar), so folgt eine Generalrepition, bei welcher die Schüler nach Anleitung des Lehrbuches den behandelten psychologischen und logischen Stoff partieenweise frei vorzutragen haben.

Klasse I: Unterrichts- und Erziehungslehre nebst ihrer Geschichte (wöchentlich 4 Stunden).

a) Sommersemester: Die physische Erziehung nach ihrer Bedeutung, die Ernährung, das Athmen, die Hautpflege, Bewegung

und Ruhe, die Nerven- und Sinnesthätigkeit, die Kinderkrankheiten; pragmatischer Ueberblick des geistigen Lebens nach seinem Verhältnisse zur physischen Entwicklung, nach seinem Stufengange, seinen Richtungen, nach seiner Abhängigkeit von den allgemeinen und individuellen Anlagen; die intellectuelle Erziehung nach ihren Grundverhältnissen, ihrer Förderung in Haus und Schule, unter eingehender Darlegung der allgemeinen Didaktik und Methodik; die gemüthliche und ästhetische Erziehung nach ihrem Wesen, ihrem Werthe, ihren Grenzen, ihren Mitteln, ihrer Methode; die moralische Erziehung hinsichtlich ihrer ethischen Grundlagen, der mannigfaltigen Neigungen, des Willens (Charakters) und des Handelns; die religiöse Erziehung nach ihren allgemeinen Grundlagen, ihrem planmäßigen Gange, ihren Mitteln in Haus und Schule; die Erziehung als Ganzes nach ihren Zwecken, Mitteln, Methoden, den in Betracht kommenden Personen (Zöglingen und Erziehern) und den Anstalten (Familien, Schulen u. s. w.). Lehrbuch: Dittes, Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre (Leipzig, Klinkhardt). — Der Lehrstoff wird in seinen einzelnen Partieen zuerst heuristisch entwickelt, wobei die Zöglinge zum selbstthätigen Mitarbeiten herangezogen werden; erst dann wird der betreffende Abschnitt des Lehrbuchs durchgenommen. Der Unterricht will zunächst ein volles Verständniß der pädagogischen und didaktischen Hauptlehren in den Schülern herbeiführen; ob dies erreicht sei, wird von Stunde zu Stunde durch etliche Repitionsfragen constatirt. In den letzten sechs Wochen des Schuljahres haben sich die Schüler bei der Hauptwiederholung zusammenhängend über die verschiedenen Abschnitte der Erziehungs- und Unterrichtslehre u. s. w. auszusprechen.

b) Wintersemester: Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Die Erziehung bei den vorchristlichen Völkern, unter Bezugnahme auf die allgemeine Geschichte nur kurz (etliche Stunden); die ältesten christlichen Bildungsanstalten, die Kirchenväter; die kirchliche Erziehungsweise in Deutschland bis auf Carl den Großen; Carl der Große; die Zeiten bis zur Reformation, Klerus, Adel und Bürgerthum, erste Stadtschulen, Bacchanten, Entstehung der Universitäten, Wiederaufblühen der Wissenschaften; die

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Reformatoren und die Reformation; die kirchlichen Elementarschulen, die Zeit bis zum 30jährigen Kriege; der 30jährige Krieg; Baco von Verulam und John Locke; Ratich und Commenius; die gothaische Schulreform unter Herzog Ernst dem Frommen; der Pietismus und August Hermann Franke; Rousseau; die Philantropisten (Basedow, Kampe, Salzmann u. s. w.); Pestalozzi; Dinter, Niemeyer, Schwarz, Stephani, Denzel, Zerrenner, Graser, Harnisch, Jean Paul, Gräfe, Palmer; Gall und die Phrenologie; Herbart und Benele; Jacotot und seine Nachfolger; Bell und Lancaster; Fröbel; Diesterweg; die preußischen Regulative; die Gegenwart. —

Ein für die Hand der Zöglinge völlig geeignetes Lehrbuch gibt es noch nicht; unter den vorhandenen empfehlen wir die (kleine) Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von C. Schmidt (Köthen, bei Schettler).

Ungefähr vom Februar an Generalrepetition der Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst ihrer Geschichte."

Wir haben somit in den voranstehenden Anforderungen den Gegensatz zu den Regulativen; während dort das Maaß des theoretischen Wissens sehr beschränkt und lediglich auf praktische Zwecke berechnet ist, finden wir hier einen weit angelegten Plan mit idealen Zielen, eine möglichst allgemeine Bildung des Lehrers anstrebend.

Man wird geneigt sein, sofort hier die Frage aufzuwerfen, wie ist es möglich, ein so hoch gestecktes Ziel zu erreichen? wie wird es thatsächlich in Gotha erreicht? Zuvörderst ist hier im Auge zu behalten, daß die Anforderungen an meist 18—20jährige Jünglinge gestellt werden, daß ferner Bedingung für die Aufnahme mindestens die Reife für die Secunda des Gymnasiums in Gotha oder für die Prima des Progymnasiums in Ohrdruf ist. Das ist ein ganz anderer Boden auf dem gearbeitet wird, als wenn aus allen 4 Weltgegenden die Aspiranten zusammengelesen werden, jeder von einem anderen Schullehrer vorgebildet oder auch nicht vorgebildet. Warum ahmen wir aber diese Anforderungen nicht nach? Weil sie bei uns in Baden wenigstens und wohl auch noch in manchen andern Ländern unausführbar wären, wir bekämen keine Leute, und selbst im Herzogthum Gotha wird es sich fragen, ob solche hohe Anforderungen auf die Dauer sich halten lassen.

Jeder Besucher des Seminars wird aber das Zeugniß nicht versagen können, daß in den pädagogischen Fächern etwas Tüchtiges geleistet wird. Es war uns leider nicht mehr vergönnt, Schulrath Dr. Dittes in Gotha zu treffen und dessen Unterricht anzuwohnen, nach seinem Weggange nach Wien übernahm Inspector Kehr die theoretische Pädagogik. Kehr ist eine durchaus practische Natur, seine Stunden über Psychologie und Pädagogik sind darum auch so durchwebt von practischen Erfahrungen und Beispielen aus der Schule und dem Leben, daß der nach unserm Urtheile zu hoch angelegte Stoff in Dreßlers' und Dittes' eigens für den Seminarunterricht bestimmten Leitfäden doch für die Seminaristen äußerst anregend und fruchtbringend ist. Bei Dreßlers Psychologie schien das Verständniß für die jungen Leute sehr schwierig zu sein, obwohl Kehr das Pensum, die Entstehung des Begehrens, die verschiedenen Reize vorher ausführlich erklärte. Um so anregender sind aber die Stunden der Pädagogik. Es stehen mir lebhaft 2 Stunden vor der Seele, in welchen Kehr mit der an ihm so wohlthuenden Wärme und Begeisterung über Gemüthsbildung sprach. Zuerst wurde das Elternhaus als Pflanzstätte aller wahren Gemüthsbildung geschildert, sodann die vielfach blasirte städtische Erziehung, der alles kindliche Gemüth abgeht, die Bedeutung des Spiels als Befriedigung des Thätigkeitstriebs und endlich der hohe Werth der richtigen Gemüthsbildung, da in so vielen Fällen das Gemüth, nicht der Verstand unser Denken und Thun regiere. In der folgenden Stunde sprachen sich die Seminaristen ziemlich richtig, obwohl kurz über diese Punkte aus. Das Pensum war nun: wie kann das Gemüth in der Schule gepflegt werden? Nicht durch viele Gefühlsreden, es muß vom Lehrer in die Kinderherzen überströmen, Uhlands Wort „ein Herz fürs Volk", das muß die Devise des Lehrers sein. In allen Lehrgegenständen läßt sich etwas für die Gemüthsbildung thun, dies wird nachgewiesen, allein die Hauptsache bleibt immer das Gemüth des Lehrers selbst.

In dieser Beziehung ist aber besonders eine Eigenschaft des Lehrers vor allen anderen nöthig: „die Selbstverleugnung", er muß darin Johannes dem Täufer gleichen, der das herrliche Wort gesprochen: „er muß wachsen, ich aber muß abnehmen."

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Wo in diesem Geiste die Pädagogik gelehrt wird, da werden wir am Verständniß nicht zweifeln dürfen und die Bedenken, welche wir beim Durchlesen der abstracten Lehrbücher empfinden, verschwinden sofort. Die Worte dringen tief in die jugendlichen Herzen, ihr Inhalt wird unmittelbar erfaßt und es wird das erzeugt, was ja vor allem erstrebt werden soll, ein Herz fürs Volk, warme Begeisterung und ein Ringen und Streben nach einem Ideale, was all unserer Arbeit ihre Kraft und ihre Befriedigung verleiht.

Wir sind zu dieser eingehenden Schilderung verleitet worden, um den mancherlei Bedenken, welche gegen den pädagogischen Unterricht des Seminars in Gotha hie und da gehört werden, die wirkliche Ausführung gegenüberzustellen. Beim Unterricht sind überall die Personen die Hauptsache, nicht die Bezeichnung der Fächer oder die vorgeschriebenen Lehrbücher, während diese Ideale aufstellen, müssen jene die Ideale in die Wirklichkeit übersetzen.

Der Lehrplan des Seminars zu Bremen, von Seminardirector Lüben aufgestellt,*) verlegt die pädagogischen Fächer mit 7 wöchentlichen Stunden in den 3. Jahrgang oder in die I. Klasse, „da das richtige Verständniß derselben eine größere Reife des Geistes voraussetzt.“ Herr Director Lüben verwendet zuerst etwa 2 Monate lang sämmtliche 7 Stunden für die Erziehungs- und Unterrichtslehre und sein Unterricht umfaßt a) die Kenntniß des kindlichen Geistes und b) die Mittel zur allmähligen Ausbildung desselben; c) Verständniß der allgemeinen Grundsätze des erziehenden Unterrichts.

Hierauf werden die Stunden getheilt für die Unterrichtsübungen und die Methodik. Diese letztere beginnt sofort als specielle Methodik der einzelnen Lehrgegenstände, worauf am Schlusse jedes einzelnen Gegenstandes die einzeln aufgestellten Grundsätze zu einem Ganzen zusammengefaßt, in ihrer allgemeinen Bedeutung nachgewiesen werden. Auf diese Weise resultirt aus der speciellen Methodik die Didaktik. Gleichzeitig laufen damit die Unterrichtsübungen in den einzelnen Fächern. Der Gang ist auch bei Lüben durchweg entwickelnd. „Die Grundsätze für die Methode der einzelnen Unterrichtsfächer werden aus der Natur des kindlichen Geistes und des Unter-

*) Lehrplan für das Seminar zu Bremen von Aug. Lüben. Bremen 1867.

richtsobjectes abgeleitet und aus ihnen werden wiederum die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze abstrahirt. Bei der Feststellung der Methode der einzelnen Lehrgegenstände wird zugleich eine Geschichte der Entwicklung derselben gegeben, um aus den mannigfachen methodischen Irrwegen die rechte Methode desto besser erkennen zu lassen." *)

Ein Lehrbuch wird hier nicht benützt, in der Methodik werden die Lüben'schen Leitfäden und besonders der Lehrplan für die Schulen des Bremischen Staates benützt.

Bei Lüben herrscht somit die Methodik vor, er baut aus und durch die Kenntniß der einzelnen Lehrmethoden die allgemeine Unterrichtslehre auf.

Die Lehrweise Lübens im pädagogischen Unterricht, wie auch in der Religion, zeichnet sich aus durch eine fast peinlich gesteigerte Forderung des klaren Gedankens und Ausdrucks. Die armen Seminaristen müssen sich in ihren Gedanken und Worten gar vielfach drehen und wenden, bis sie einen pädagogischen Begriff oder einen methodischen Grundsatz so klar ausdrücken, daß sie dem strengen Lehrer genügen.

In den sächsischen Seminaren ist, wie wir wenigstens aus 2 vorliegenden Lehrplänen, darunter der des Dresdener Friedrichstädter Seminars schließen dürfen, ebenfalls genügender Raum einer gebührenden Behandlung der theoretischen Pädagogik gestattet. Dieselbe ist auf die 3 letzten Jahrescurse vertheilt, die unterste Klasse hat noch keinen Unterricht, die 3 andern mit Hinzurechnung der Katechetik 2—3 Stunden. Ein besonderes Lehrbuch wird in Dresden wenigstens nicht gebraucht. In Grimma werden in der III. Kl. die wichtigsten Sätze aus der Seelenlehre nach Zeller und im Winter die Katechetik behandelt; in der II. Klasse folgt die Unterrichtslehre nach Bormann und Curtmann, wobei die specielle Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, obwohl diese außerdem Aufgabe jedes Fachlehrers ist, nicht ausgeschlossen wird. In der I. Kl. werden die Schüler auf Grundlage einer allgemeinen Erziehungslehre in die Schulerziehungslehre, in Schuldisciplin und Schulorganisation,

*) Lüben, a. a. O. S. 7.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

speciell in die sächsische Volksschulgesetzgebung eingeführt. Auch die Geschichte der christl. Volksschule wird in kurzem Umrisse vorgeführt. Als Lehrbücher sind empfohlen: Zeller, Seelenlehre; Palmer, Katechetik und Pädagogik; Bormann; Wild; Ballien, Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik.

Es ist uns nicht bekannt, ob diese Stundenvertheilung und die Eintheilung des Stoffs auf allgemein gesetzlichen Bestimmungen beruht, doch werden wohl sämmtliche sächsischen Seminare, die in den letzten Jahren neu geregelt wurden, wenig davon abweichen. Es ist dem Ermessen des Lehrers anheimgegeben, aus den größeren pädagogischen Werken sich den für die Seminaristen brauchbaren Stoff auszuziehen, wobei jedoch die psychologischen Grundthatsachen voranzustellen sind.

Am ev. Schullehrerseminar in Eisenach *) sind durch den Lehrplan vom Jahre 1865 1—2 wöchentl. Stunden für Pädagogik bestimmt. Das Seminar hat 4 Jahrescurse, die jedoch nur 2 Klassen bilden, so daß stets 2 Curse combinirt sind. Den Stoff des Unterrichts bildet die Hauptsache aus der Psychologie, Geschichte der Pädagogik und die Pädagogik selbst. Während somit hier der theoretische Unterricht sehr beschränkt ist, ist hingegen den methodologischen Besprechungen auf Grund der Schulthätigkeit der Seminaristen des letzten Cursus eine viel größere Ausdehnung gewidmet.

Die Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Baiern vom 29. September 1866 **), wornach nach vorausgehenden 3 Jahren auf der Präparandenschule die Seminaristen 2 Jahre das Seminar zu besuchen haben, theilt dem pädagogischen Unterricht in der I. (untersten) Klasse 5 Stunden, der II. Klasse 4 Stunden zu, worunter wohl auch die Stunden für die practischen Uebungen begriffen sein mögen.

Der I. Curs umfaßt: Die allgemeinen Grundsätze der Körper- und Seelenlehre als Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre und im Anschlusse hieran diese selbst. Der II. Curs umfaßt die

*) Geschichte und Lehrplan des Eisenacher Schullehrer-Seminars, von dem derzeitigen Director Eberhardt. Eisenach 1868.

**) Die Bildung der Schullehrer im Königreich Baiern. Allerhöchste Verordnung vom 29. Sept. 1866. München. 1866.

Geschichte der Pädagogik und Methodik in biographischer Darstellung. Die Schulzucht. Die specielle Methodik. Kurzer Ueberblick über die in Bezug auf das Schulwesen geltenden Gesetze und Verordnungen. Ueberdies ist die specielle Methodik noch von den einzelnen Fachlehrern bei den von ihnen anzustellenden Unterrichtsübungen besonders vorzunehmen.

Im Großherzogthum Hessen wurde seit Ostern 1868 am ev. Schullehrerseminar in Friedberg der bisher 2jährige Curs zu einem 3jährigen verlängert und demgemäß dem pädagog. Unterricht auch eine größere Ausdehnung gegeben.*) Während früher dort mit dem 2. Jahr die Uebungen der Zöglinge in der Seminarschule begannen und erst dann, wenn sie eine Zeit lang in dieser Beschäftigung sich versucht hatten, die Schwierigkeiten ihnen zum Bewußtsein gekommen, somit der Boden für den methodischen Unterricht urbar geworden war, ihnen ein System des Unterrichts mitgetheilt wurde, wird für diesen Unterricht im Entwurfe des künftigen 3jährigen Lehrcursus Folgendes bestimmt:

Pädagogik: III. Kl. 2 Stunden wöchentlich.
Die Lehre vom Menschen nach seiner körperlichen und geistigen Seite als grundlegende Voraussetzung der Erziehungslehre. Begriff, Zweck und Mittel der Erziehung.

II. Kl. 3 Stunden. Die Stellung des Unterrichts in der Erziehung. Begriff, Zweck und Mittel des Unterrichts. Allgemeine Methodik. Schulkunde, unter Anknüpfung der wichtigsten Bestimmungen des Schuledicts vom Jahre 1832 und der sich anschließenden Verordnungen. Die specielle Methodik bleibt den einzelnen Fachlehrern überlassen.

I. Kl. 3 Stunden. Uebersichtliche Geschichte der Pädagogik. Zusammenfassung und abschließende Wiederholung des gesammten Lehrstoffes der 3 Jahrescurse.

Der Jahresbericht für die Seminare des ehemaligen Herzog-

*) Geschichte des Großh. Hessischen ev. Schullehrer-Seminars zu Friedberg in der Wetterau, v. C. Ch. Steinberger, Director. Friedberg 1868.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

thums Naſſau vom Jahre 1867 verzeichnet für das ev. Seminar in Uſingen folgenden Unterricht:

Die unterſte, III. Kl., hat keinen pädagogiſchen Unterricht.

II. Kl. 2 Std. Schulkunde, Schuldisciplin, Weſen, Zweck, Stellung der Volksſchule unter Berückſichtigung der geſetzlichen Beſtimmungen. Erziehungslehre, Geſchichte des deutſchen Erziehungsweſens.

I. Kl. 2. Std. Anthropologie, Pſychologie und die Grundgeſetze der Logik.

„ 1 Std. Die Lehre von den Zuchtmitteln und von der zu cultivirenden Natur des Zöglings. Die Volksſchul-Didactik. Die ſpecielle Methodik iſt auch hier den Fachlehrern überlaſſen.

Das katholiſche Seminar in Montabaur gibt folgende Ueberſicht „der Schulkunde“:

II. Kl. wöchentl. 2. Std. Die Schule als Lehranſtalt; Eintheilung und Zweck der einzelnen Unterrichtsgegenſtände, allgemeine Methodik, während die ſpecielle den Lehrern überlaſſen iſt. Naſſauiſche Schulkunde. Beſprechung von Werken aus der Literatur der Volksſchule.

I. Kl. 3 Std. Die Schule als Erziehungsanſtalt; der Menſch nach ſeinem Weſen und ſeiner Beſtimmung; das Kind und ſeine Eigenthümlichkeiten; Begriff der Erziehung. Die Perſönlichkeit des Lehrers. Naſſauiſche Schulkunde. Beſprechung von pädagogiſchen Werken.

Hierbei werden benützt: Kellner, Skizzen und Bilder. Rolfus und Pfiſter, Real-Encyclopädie.

In Württemberg wurde ebenfalls wie in Heſſen mit Oſtern 1868 ein 3. Curs den bisherigen 2 Jahrescurſen der Seminare beigefügt, hierbei wurde die Frage über den pädagogiſchen Unterricht ebenfalls eingehend erörtert, ja zum Zwecke der geeigneten Organiſation des practiſchen Unterrichts von der Regierung 2 Seminarlehrer auf Reiſen nach Mittel- und Norddeutſchland geſendet. Die Frage ſelbſt iſt daſelbſt noch nicht zur definitiven Löſung gekommen. Nach Mittheilungen des verehrten Collegen Dr. Eiſenlohr in Nürtingen ſind bis jetzt für die beiden unterſten Jahrgänge daſelbſt

2 Stunden zur Combination ausgesetzt, für Erziehungs- und Unterrichtslehre, für den obersten Jahrgang 1 Stunde. Doch neigt man auch an dieser Anstalt dahin, daß der grundlegende Unterricht in Anthropologie und Psychologie mit 2 wöchentl. Stunden für den untersten Jahrgang ertheilt werde, und die beiden oberen Curse wöchentlich 2 Stunden theoretische Pädagogik erhalten. Ein besonderes Lehrbuch wird auch hier nicht gebraucht.

In Baden wurde am ev. Seminar in Carlsruhe bis zum Jahr 1865 der theoretische pädagogische Unterricht nur in der beschränkten Weise ertheilt, daß in besonderen Stunden während des Winterhalbjahrs mit den Zöglingen der II. Klasse „die allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, wie dieselben in dem vaterländischen Schulplan ausgesprochen und zu befolgen sind", und die kurze Geschichte des Unterrichts- und Erziehungswesens durchgenommen wurde.

Von 1866 an wurde dem untersten Jahrgang 1 Stunde Unterricht über das Leibes- und Seelenleben des Menschen und der II. Klasse Unterrichtslehre, Geschichte der Pädagogik und Methodik in 2 Stunden ertheilt.

An den katholischen Seminaren wurde dagegen schon früher in wöchentlich 2 Stunden die Schulordnung, der Lehrplan, die Schulzucht in der II. Klasse besprochen und Themata über vorgenannte Gegenstände von den Zöglingen schriftlich bearbeitet.

Der neue Lehrplan für die badischen Seminare vom Jahre 1868 weist blos dem III. Curse 4 Stunden pädagogischen Unterricht zu mit folgendem Inhaltsverzeichniß:

„Die allgemeinen Grundsätze der Körper- und Seelenlehre, soweit sie der Erziehungs- und Unterrichtslehre zur Grundlage dienen, und sodann die allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts selbst unter Hinweisung auf besonders hervorragende Unterrichts- und Erziehungssysteme. Kenntniß der allmähligen Entwicklung der deutschen Volksschule und ihrer Aufgabe in der Gegenwart. Die Schulordnung. Die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände soll von den betreffenden Fachlehrern gelehrt werden."

Zum Schlusse fügen wir hier noch die Art und Weise an, wie Diesterweg den pädagogischen Unterricht am Seminar in Mörs

Druck von Franz Krüger in Berlin.

einrichtete, dessen Reglement nach dem Zeugnisse des Regulativs vom 1. Oct. 1854 Grundlage für die Entwicklung des Seminarunterrichts lange Zeit geblieben ist. „Wenn in unseren Zöglingen im ersten Jahr der Bildungszeit, welche in der Regel auf 2 Jahre beschränkt ist, die Naturgeschichte die Kenntniß der niederen Organismen der Erde, der Pflanzen und Thiere begründet hat, so schließt sich an sie mit dem Beginn des 2. Jahres, als Anfangspunkt des pädagogischen Unterrichts, die Betrachtung des Menschen von seiner körperlichen Natur, in möglichster Genauigkeit und mit Benutzung aller nur zu gewinnenden Anschauungsmittel. — An die Betrachtung des menschlichen Körpers und seiner Entwicklungsperioden reiht sich die Betrachtung des Menschen seiner geistigen Natur nach. Will man hier fehlerhaft verfahren, so beginnt man mit den allgemeinsten Sätzen und Resultaten, indem der Lehrer historisch die Grundkräfte des menschlichen Geistes nennt, wie es die gewöhnlichen Lehrbücher der Anthropologie und Psychologie machen. Ich meine aber, daß dieser Gang der natürlichen Entwicklung der Wissenschaft entgegen sei. Nicht die synthetische, sondern die analytische Methode fördert hier den Zweck. — Wie in dem Unterrichte in der Naturlehre, beginnen wir daher nicht mit der Aufstellung der allgemeinen Grundkräfte und Gesetze, sondern wir führen die einzelnen Erscheinungen des Menschenlebens vor den betrachtenden Blick, und versuchen es, durch Schlüsse auf die den Erscheinungen zu Grunde liegenden Bedingungen und Kräfte zu kommen. Aus der vorliegenden Mannigfaltigkeit ist die Einheit zu gewinnen, nicht umgekehrt. Auf diese Weise gelangen wir zur Kenntniß aller Grundanlagen des menschlichen Geistes, zur Einsicht in das gegenseitige Verhältniß derselben und zum Wesen der Organisation des menschlichen Geistes.

Sobald wir dieses Ziel erreicht haben, wird das umgekehrte Verfahren eingeschlagen, nämlich der Versuch, aus den Grundkräften die Erscheinungen, aus der Einheit die Vielheit zu erklären. Die besondere Aufmerksamkeit richtet sich auf die Natur der Triebe des Herzens, die Grundbestrebungen des menschlichen Willens und die Natur der Erkenntnißkräfte des Menschen. Das Verhältniß der Triebe führt zur Erkenntniß der menschlichen Verirrungen in dem Hange zum Irdisch-Sinnlichen, und der geistigen Heilmittel durch

Sittlichkeit und Religiosität, und an die Betrachtung des Erkenntnißvermögens reiht sich die Darstellung logischer Gesetze und Regeln. Dieselben haben, wie das für sich klar ist, für den Lehrer eine ganz besondere Wichtigkeit. Ihre Behandlung ist aber weit entfernt von der Trockenheit der gewöhnlichen Compendien über Logik, welche eigentlich, wie die Erfahrung sattsam beweist, nur dazu geeignet ist, dem Schüler die schöne Wissenschaft der Logik für immer zu entleiden.

Durch den bisherigen Unterricht wurde erstrebt: Die Kenntniß des Menschen von Seiten seiner körperlichen und geistigen Natur, die Natur seiner Entwicklung, die daraus hervorgehende Einsicht des Zweckes seiner Bestimmung und die Idee der Erziehung. Nun ist es an der Zeit, den Schüler mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt zu machen. Hier gibt es zwei Wege, entweder bleibt man der bisherigen Methode, der rationellen Entwicklung und Ableitung der Erziehungsgrundsätze aus der erkannten Menschennatur, getreu, oder man betritt den Weg der Geschichte und Erfahrung, indem man den Schüler mit den von Schriftstellern aufgestellten Erziehungsprincipien bekannt macht, und zu selbstständigem Urtheil über dieselben anleitet. Jenes ist die schwerere, dies die leichtere Weise. Beide führen indeß zum Ziel, und da die Zeit, binnen welcher der Unterricht zu Ende gebracht werden muß, beschränkt ist, so rathe ich zu dem letzteren. — Ich gebe den Zöglingen irgend ein Buch über Pädagogik in die Hand, dasselbe mit ihnen lesend und erklärend. In den verschiedenen Jahren habe ich dazu Denzel's Volksschule, Gruner's Erziehungslehre, Harnisch's Handbuch des Volksschulwesens, Zerrenners Methodenbuch und mein kleines Werkchen über Erziehung im Allgemeinen und über Schulerziehung im Besonderen gebraucht. Alle diese Werke bieten die mannigfaltigste Gelegenheit zu Bemerkungen und Ansichten, besonders, wenn sie in beständiger Beziehung zu den Erfahrungen in der mit dem Seminar verbundenen Schule gehalten werden. Dadurch bleibt der Unterricht ein theoretisch-practischer, ein Lebens-Unterricht. Sind wir mit dem Lesen eines der angegebenen Handbücher zu Ende gekommen, so theile ich den Schülern eine kurze Geschichte der Erziehungslehre und eine biographische Darstellung der wichtigsten Schriftsteller über

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Pädagogik mit und nun gebe ich aus der Bibliothek des Seminars oder aus meiner eigenen jedem Seminaristen ein Werk über Erziehung, Methodik, Disciplin ꝛc. in die Hand, mit dem Auftrage, dasselbe für sich zu studiren, einen Auszug aus demselben anzufertigen und das Wichtigste und Bedeutendste in den Lehrstunden im mündlichen, freien Vortrag mitzutheilen. Die übrigen hören mit mir dem Darstellenden zu; vernehmen seine Bemerkungen, seine Einwendungen, seine Zweifel und Fragen. Dieselben werden von mir und den Zöglingen beantwortet und bestritten. Der strenge Unterricht gestaltet sich dadurch in freie Unterhaltung um, und die Seminaristen werden auf solche Weise in ihrem Urtheile selbstständig, und in geistiger Hinsicht die selbsturtheilenden Freunde des Lehrers. Auf solche Weise wird in dieser Beziehung der Uebertritt des Zöglings aus dem Seminar in das Leben und in das Gebiet der selbstständigen Wirksamkeit vermittelt und eingeleitet." *)

Diese Methode handhabte aber Diesterweg mit solcher Meisterschaft, daß nach Aussage seiner Schüler es keinen erhebenderen Augenblick gab, als wenn die ganze Klasse in größter geistiger Anregung unter Fragen und Gegenfragen auf dem für sie alle wichtigsten Gebiete selbstthätig herumtummelte, wobei er selbst stets der Mittelpunkt der geistigen Bewegung, der Steuermann auf dem bewegten Meere blieb, der, sobald die eine Höhe erreicht war, sofort mit dem Fernrohre auf eine neue Welt voll Geistesschätzen hinwies.

Die Fragen, deren Lösung sich aus dem mitgetheilten Material ergibt, werden hauptsächlich folgende sein: 1) wann beginnt der pädagogische Unterricht, 2) welchen Stoff behandelt er, 3) in welcher Form wird er ertheilt. Ueber den Beginn gehen die Ansichten weit auseinander. Diejenigen, welche diesen Unterrichtszweig von vorn herein practisch angelegt wissen wollen, fern von jeder Wissenschaftlichkeit, beginnen gleich mit dem I. Jahrgang, während die

*) Langenberg, Leben Diesterwegs I. S. 77.

anderen für diese dem jungen Menschen bisher ganz fremden Fächer eine größere Reife des Geistes verlangen und sie nur den beiden letzten, hauptsächlich dem letzten Jahre zukommen lassen. In der That, selbst wenn die pädagogischen Lehrstücke in noch so populärer Form vorgetragen werden, so bilden sie doch für den eben aufgenommenen Aspiranten, der, wie die Erfahrung bezeugt, ein vielfach lückenhaftes Wissen besitzt, etwas ganz Neues. Wozu einen völlig neuen Gegenstand, wofür jede Kenntniß abgeht, zu den vielen anderen Gegenständen des ersten Jahres häufen, oder wozu den Anfänger, der noch ein gutes Theil Schulknabe ist, sofort mit seiner künftigen Stellung und seinen Pflichten bekannt machen? Dafür gibt das 2. und 3. Jahr noch Zeit genug.

Die Frage hängt enge zusammen mit der anderen, welcher Art der Stoff ist, der im pädagogischen Unterricht verarbeitet wird. Selbst wenn in der „Schulkunde" die Verhältnisse des Volksschullehrers, sein Verhältniß zu Familie, Staat und Kirche besprochen werden, fehlt im ersten Jahre sowohl Verständniß als das Interesse. Ja wir würden es nicht als ein gutes Zeichen ansehen, wenn die einjährigen Seminaristen statt nur einzig darauf auszugehen, einen möglichst reichen Schatz an Kenntnissen zu sammeln, sofort nur an die Praxis der Schulstube dächten, denn daraus entsteht die handwerksmäßige Abrichtung. Wo man mit Psychologie und Logik beginnt, verbietet sich aber ein früher Anfang von selbst. Der Grundsatz scheint jetzt größtentheils, wenigstens an den außerpreußischen Anstalten durchgedrungen zu sein, den schon Diesterweg aufstellte, daß die Sätze der Anthropologie und Psychologie, oder mag man diese Leibes- und Seelenlehre nennen, absolute Erforderniß der Lehrerbildung seien, worauf erst die eigentliche Erziehungslehre mit der Geschichte der Pädagogik zu folgen habe.*)

---

*) Anders urtheilt eine Stimme aus Wien: „Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Von Heinrich Deinhardt. Wien bei Pichler 1869." „In der That sind die Grundsätze und Forderungen, welche sich in der heutigen Pädagogik allgemeine Anerkennung verschafft haben und zugleich als vollberechtigt gelten können, ganz unabhängig von der wissenschaftlichen Arbeit der Physiologie und Psychologie hervorgetreten, und das nachträgliche Beweisen und Stützen

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Die Gründe, welche hiefür von verschiedenen Seiten geltend gemacht werden, sind im Grunde dieselben, welche wir oben von Karl Schmidt in seiner Reform der Lehrerseminare aufstellen sahen. Wer erziehend und unterrichtend auf Leib und Seele des Kindes wirken will, muß auch einige Kenntniß von der eigenartigen Natur seiner Objecte haben, sonst wird sein Geschäft entweder eine Arbeit im Dunkeln oder eine Arbeit nach der Schablone sein.

„Soll der Lehrer dem ersten Grundsatze der Lehrkunst: „unterrichte naturgemäß", gehorchen, soll sein Unterricht die gehofften Früchte tragen, so muß er die menschliche Natur, all' die „geheimen Wunder" ihres leiblichen und geistigen Werdens, die Physiologie und Anatomie des Körpers und Geistes kennen lernen, er muß in das Wesen der Anthropologie eingeführt werden. Wird Physiologie und Anatomie des Leibes in ihren Grundzügen bereits im naturwissenschaftlichen Unterrichte gegeben, so bedarf es hier der Betrachtung der seelischen Organe und ihrer Funktionen, der Psychologie und Logik als eines besonderen Unterrichtsgegenstandes.

Ohne daß der Lehrer mit den Grundkräften der Seele, mit der Entwickelung des Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögens bekannt wurde, kann er in seiner erziehenden Thätigkeit die richtigen Saiten nicht anschlagen und keinen Wohlklang harmonischer Bildung erzeugen. Er muß demnach die Entwickelungsgesetze der Wahrnehmung, der Sinnesthätigkeiten, des Denkens, was sich als Gedachtes, Phantasie, Verstand, Vernunft äußert, das Gefühl in seinen tausend Regungen als ästhetisches, intellectuelles, endlich das Begehren, die sinnlichen Triebe in den verschiedenen Stufen, von der Begierde durch die Leidenschaft zum freien Willen in ihren Entwicklungsphasen, den Zustand des Seelenlebens, seinen Verlauf besonders für das Kindesalter kennen lernen; er muß klar sein über

---

derselben kann nicht als ein besonderes Verdienst angesehen werden, während sich nachweisen läßt, daß die Beschäftigung der Pädagogen mit der Physiologie und Psychologie mannigfache Verkünstelungen des Unterrichts und der Erziehung verschuldet hat und noch verschuldet." S. 140. Als Unterlage für die theoretische Pädagogik der Lehrerschule wird dagegen die allgemeine Culturgeschichte empfohlen.

das Verhältniß von Leib und Seele, ebenso über die Abhängigkeit beider von einander. Endlich bedarf der Lehrer auch einige Bekanntschaft mit den Grundgesetzen des Denkens, mit den Grundoperationen, der Lehre von den Begriffen, Urtheilen, den Schlüssen und deren Arten, mit einem Worte, er muß in die Elemente der empirischen Psychologie und Logik eingeführt werden." *)

Dem gegenüber wird gesagt: „was soll man den jungen Leuten auf dem Seminar von dieser schwersten und abstractesten aller Wissenschaften (der Psychologie) bieten? Die Philosophen müssen nothgedrungen auf die höchsten metaphysischen Begriffe zurückgehen und diese begreift ein junger Mensch von 16—18 Jahren nicht so leicht, auch sind sie ihm wenig nütze. Aber die Entwicklungsgesetze des Geistes, die verschiedenen Lebensrichtungen desselben, namentlich in Bezug auf den Unterricht und die Erziehung sind dem Lehrer von großer Wichtigkeit. Hier mag er denken, sich sammeln, beobachten lernen. Dies geschieht aber nicht durch einen dürren Umriß des Systems der Wissenschaft, sondern durch ein umständliches Eingehen auf die geistigen Processe und ein fortwährendes Anleiten zur Beobachtung der inneren Vorgänge bei der Unterrichtspraxis selbst. Daher ist es nur so möglich, die Anfänger in das Gebiet der Psychologie einzuführen, daß man sie Wahrnehmungen machen, Analogieen, Gesetze erkennen läßt, die bei der Erziehung und dem Unterricht von Wichtigkeit sind. Eine Sammlung solcher selbst gemachter Erfahrungen wird nach einiger Zeit geordnet, gruppirt und ergänzt und so, im letzten Halbjahr etwa, systematisch zusammengestellt. Dann wird eine Vorführung der wichtigsten Sätze der Psychologie erst verstanden." **)

Das Richtige in diesen Worten ist, daß allerdings der Unterricht im Deutschen, Mathematik, Religion genug Gelegenheit bietet, im Bilden von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen sich practisch zu üben, daß in der Lectüre und in den Aufsätzen sich vielfache Ver-

*) „Die Ziele der modernen Lehrerbildung". Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage von Dr. H. Zwick, Lehrer der Naturwissenschaften in Coblenz. Berlin Guttentag, 1869.

**) „Ein alter Lehrer", in Lauckhards Blättern für häusliche Erziehung und practischen Unterricht. 1867. S. 188.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

anlassung finden wird zu psychologischen Excursionen, allein das ist kein Unterricht, daraus wird niemals ein Einblick in den Zusammenhang der Seelenthätigkeiten und ihr Wirken sich ergeben. Die Sätze, und wenn es auch nur wenige Hauptsätze sind, müssen im Zusammenhang vorgetragen werden. Das nennen wir noch nicht ein System der Psychologie und Logik.*)

In dieser Weise wird aber überall verfahren, wo ein psychologischer Unterricht ertheilt wird, auch in Gotha wird kein dürrer Umriß des Systems vorgetragen, sondern der Vortrag besteht aus lauter Erfahrungssätzen, die den Zöglingen entweder bereits früher klar geworden, oder worauf sie die Seminarpraxis geführt hatte. Die Erfahrungen werden hier im Zusammenhange vorgetragen, dies ist der Unterschied von oben geforderter Methode, wornach der Unterricht aus lauter zufälligen, gelegentlichen Wahrnehmungen bestehen soll, dessen Verwirklichung und endliches Resultat uns ein Räthsel ist. „Wenn wir für den Volksschullehrer eine wissenschaftliche Pädagogik verlangen, so heißt das nicht, es solle dem jungen Seminaristen ein Collegium über Herbarts Pädagogik gelesen, dazu etwa Beneke oder Waiz oder Rosenkranz zum Privatstudium empfohlen werden. Die Behandlung der Erziehungslehre vom Standpunkt der Philosophie, vom Standpunkt einer einzelnen philosophischen Schule aus ist mit nichten die einzig wissenschaftliche.“ **) Die Pädagogik und Psychologie als System lehren wollen, das ist freilich kein Gegenstand des Seminars, hierin hat „der alte Lehrer“ und noch viele Recht, welche manchen neueren übertriebenen Forderungen sich widersetzen. So geht die Denkschrift der bairischen Lehrer zu weit, wenn sie verlangt: „eine wissenschaftlich pädagogische Bildung darf keinem Lehrer fehlen. Er muß sagen können zum Juristen, wie zum Mediciner, zum Theologen wie zum Philologen: „In der Pädagogik bin ich Meister, wie du in deiner Wissenschaft.“ Darum verlangen wir für den Lehrer eine durchaus wissenschaftliche pädagogische Bildung, welche, um auf dieses Prädicat Anspruch zu haben, die historische Seite, die Geschichte der Pädagogik, einschließt.

*) Vergl. Zwick, a. a. O. S. 92.

**) Palmer, Evangel. Pädagogik. S. 491.

Diese Pädagogik muß durch gründliche Behandlung der Anthropologie und Psychologie die Seminaristen in den Stand setzen, die Natur des Kindes zu verstehen und demzufolge naturgemäß zu unterrichten." *) Ebenso fordern die Thesen des pädagogischen Vereins zu Chemnitz: „Der Lehrer muß eine gute formale und reale Bildung, sowie die nöthige pädagogische Tüchtigkeit besitzen. Zu dieser Bildung gehören unbedingt a) gründliche Kenntnisse in der christlichen Religion, der Muttersprache und Literatur, der Psychologie, der Logik, der Pädagogik (und ihrer Geschichte) ꝛc." Soll unter dieser gründlichen Kenntniß wirklich die eingehende Behandlung jener Disciplinen verstanden werden, so gehören diese Forderungen eben auch in das Bereich der hohen Träume, wie die der fremden Sprachen, die man so gerne dem ohnedies bunt beladenen Wagen der Seminarbildung auch noch anhängen möchte. Aehnliche weitgehende Forderungen enthalten auch die am Schlusse des vorigen Jahres vom pädagogischen Verein zu Dresden kund gegebenen „Ansichten und Wünsche, eine zeitgemäße Reform des sächsischen Volksschulwesens betreffend". In der Begründung zur 4. These **) wird getadelt, daß bei der jetzigen Einrichtung die Erwerbung der allgemeinen Bildung und der besonderen Fachbildung zugleich und neben einander in den Seminaren erstrebt werde. Es sollen die Seminare bloße Berufsschulen sein, wie sie auch die Schrift von Deinhardt für die östreichischen Lehrer vorschlägt. Der deutsche Sprachunterricht ohne eine fremde Sprache wird als „völlig unzureichend" bezeichnet, die Hilfswissenschaften der Pädagogik als Psychologie und Logik werden als besondere Unterrichtsfächer aufgestellt. Solche Stimmen kommen meist aus dem Kreise der Lehrer selbst, und wenn sie immerhin das lebendige Streben der Lehrer nach weiterer Bildung, das anerkennenswerthe Bewußtsein der unvollkommenen Ausbildung beurkunden, so sollten sich dieselben doch auch nicht der Einsicht verschließen, daß bei der derzeitigen Vorbildung, die eben unmöglich sich bis zur Gymnasial-

*) Denkschrift des bairischen Volksschullehrervereins 1864.

**) „Der Staat hat den Lehrern eine höhere Bildung zu gewähren, als zeither; es ist nöthig, daß der besondern wissenschaftlichen Fachbildung eine tüchtige allgemeine Bildung vorangehe, welche der Realschulbildung gleichkommt."

Druck von Franz Krüger in Berlin.

und Realschulbildung steigern läßt, eine wissenschaftliche Bildung zumal in jenen philosophischen Fächern nicht gewonnen werden kann, daß die vielen Lehrfächer des Seminars eher concentrirt werden müssen, aber um keinen Preis vermehrt werden dürfen, daß auch ohne diese große Ausdehnung der pädagogischen Disciplinen bisher jeder tüchtige Lehrer vor handwerksmäßigem Schulhalten bewahrt worden ist.*)

Solche Forderungen schwebten gewiß auch der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordneten-Hauses vom 20. August 1862 vor Augen, als sie ihren Bericht abfaßte, welcher im Gegensatz zu den Regulativen die Anschauung der liberalen Partei von der Seminarbildung enthielt. Dort heißt es: „Man war darüber einig, daß das aufgestellte Ziel (einer allgemein menschlichen, aber nicht einer pädagogischen Bildung) die Mitte bilde zwischen zwei Extremen, die beide mit Ernst zu vermeiden sind; der eine Abweg sei das Bestreben, der Volksschullehrerbildung das Ziel einer theoretischen und systematischen Wissenschaftlichkeit zu stecken, die andere Verirrung bestehe in der Ausbildung der Lehrer nach dem System der Regulative. In früheren Jahren sei mehrfach Neigung zu ersterer Einseitigkeit vorgekommen; man habe in den Volksschullehrerseminaren besondere Lehrcurse eingerichtet, nicht nur über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, sondern auch über Logik, Anthropologie,

---

*) Gar vielfach wird über den Seminarunterricht von solchen abgeurtheilt, die keine Einsicht in denselben haben. So spricht ein jüngst erschienenes Schriftchen „Die evangelische Kirche und Schule in ihrem Verhältniß zum Staat. Leipzig bei Mathes", ganz kühn die Behauptung aus: mit wenigen rühmenswerthen Ausnahmen sind alle Seminare durchweg falsch eingerichtet. Nämlich in allen herrsche mehr oder weniger bewußt der Grundsatz, der Lehrer brauche nicht mehr zu lernen, als was er einst selbst lehren soll. Das ist ein sehr wohlfeiler Vorwurf, den man aus dem Kampf gegen die Regulative hergenommen hat, der heut zu Tage gar nicht mehr paßt, und welcher in richtiger Uebersetzung lautet: Die Seminare wollen zuerst das Nothwendige; dann erst das Wünschenswerthe. Wenn wie z. B. in den sächsischen Seminaren das Nibelungen Lied in der Ursprache gelesen wird, wird man obigen Vorwurf nicht mehr erheben können. Es ist überhaupt wunderbar, daß aus Sachsen solche Stimmen kommen, wo das Volksschulwesen anerkannter Maßen sehr gut bestellt und die Seminareinrichtung besser als irgendwo in Deutschland ist.

Psychologie, Methodik und Dialektik. Das sei eine Verirrung. Als Grund dafür wird nun weiter ausgeführt, die Seminaristen brächten die dazu erforderliche Vorbildung nicht mit und solche Wissenschaften seien für die Ausbildung eines Lehrers nicht nöthig, man brauche keine Anthropologie und Psychologie, um eine Kinderseele zu verstehen, „sonst müßten ja alle Väter und Mütter das Gleiche thun". (?) „Nicht formale Logik brauche der Erzieher, sondern gesundes Denken; nicht Methodik und Didaktik, sondern eine gute, practische Lehrmethode. Einen Cursus der Pädagogik, in welchem den Seminaristen die wesentlichsten Grundbegriffe aus den bezeichneten Wissenschaften mitgetheilt würden, wolle man sich allenfalls noch gefallen lassen. Die Hauptsache bleibe immer tüchtige Bildung, d. h. gründlicher Unterricht in der Weltgeschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft, in Religion, Sittenlehre und Religionsgeschichte, Kenntniß der vaterländischen Geschichte und Staatsverfassung, Verständniß der Muttersprache und ihrer Literatur und dazu die practischen Uebungen im Schreiben, Zeichnen und Gesang, im Sprechen, Unterrichten und Turnen: Das sei der Kern und Grundstock der den Volksschullehrern zu gewährenden Bildung." — Diesen Bericht unterzeichnete Diesterweg, der ebenfalls Mitglied der Commission war. Wir zweifeln, ob er ganz mit diesen das Maß ebenfalls überschreitenden, das Kind mit dem Bade ausschüttenden Sätzen, so ganz einverstanden war. *)

Das aber bleibt uns sicher, die Pädagogik im engeren Sinne hat sich zu einer Wissenschaft herangebildet, welche mit ihren Hilfswissenschaften ebenbürtig sich jeder anderen zur Seite stellt. Es wäre nun gar traurig, wenn der junge Lehrer eher in alle anderen Wissensgebiete eingeführt werden sollte, nur in dem ihm eigenen sollte er fremd bleiben, weil dieses zu hoch für ihn sei. Selbst Palmer, der den Hochmuth und übertriebenen Wissenschaftsdünkel der Schullehrer sehr gut kennt, sagt: „Die Pädagogik, als Fach- und Berufswissenschaft des Lehrers, muß im Seminar als geordnetes Ganze mit wissenschaftlicher Begründung, insbesondere auch mit rechter Einführung in ihre Geschichte betrieben werden; denn wie

*) Seyffarth, die Seminarien. Berlin 1869. S. 66.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

in allen Gebieten, so ist auch hier die Geschichte darum eine so treffliche Lehrerin, weil sie einerseits für jugendliche Gemüther dasjenige ist, was am meisten Interesse erweckt, und andrerseits das Urtheil ungemein läutert, es aus subjectivem Meinen oder aus albernem Nachbeten zur Objectivität, zu männlicher Selbstständigkeit erhebt. Der Mangel an wahrem geschichtlichen Sinn ist eine der Haupturſachen, warum unsere Pädagogen so leicht von jeder neuen Erscheinung, von jedem neuen Schlagwort sich gefangen nehmen lassen; dieser Mangel an Geschichtssinn ist immer zugleich ein Mangel an Pietät, ein Zeichen dünkelhafter und darum bornirter Selbstüberhebung." *)

Ueberdies ist neben der Religion gerade dieser Gegenstand noch der einzige ideale, gegenüber den vielen realen Gegenständen, mit denen das Seminar überhäuft ist. Ohne daß man etwa die Absicht hegte, den Idealismus unter die Lehrer pflanzen zu wollen, wird man es gewiß für zweckmäßig erachten, dem angehenden Lehrer eine ideale Anschauung von seiner künftigen Arbeit zu geben, die ihn über so viele bittere Erfahrungen hinaus heben muß, die zwar wie alles Ideale oft genug ihrer Verwirklichung weit voraus sein wird, aber gleichwohl das Grundgesetz des practischen Handelns bilden wird.

„Die Pädagogik, speciell die Methodik, gibt die Idee der Erziehung, erhebt die Erziehung aus einem bloßen »Laisser aller« oder aus einer mechanischen Abrichtung zur Wissenschaft und Kunst zugleich. Von einer höheren Idee muß der Erzieher beseelt sein, von einem höheren Standpunkt aus muß er seine Aufgabe überschauen, soll er die Kinder auf einen höheren Standpunkt führen, soll er, wie Curtman die specielle Erziehung näher definirt, den Zögling gewöhnen, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen, d. h. nach einer sittlichen Idee thätig zu sein."

„Ohne vertraute Bekanntschaft mit der Theorie der Erziehung und des Unterrichts fehlt dem Erzieher das Bewußtsein des Zweckes und der Gründe seines Verfahrens, das Wort des Dichters findet auf ihn seine Anwendung:

*) Palmer, a. a. O. S. 495.

Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.

Ohne sie geht seinem Streben alles Erhebende und alles Ideale ab, wodurch sein Beruf erst einen geistigen Reiz erhält und womit er auch in die einfachsten Beschäftigungen Geist zu bringen im Stande ist. Ohne Kenntniß der pädagogischen Grundsätze sinkt darum des Lehrers und Erziehers Geschäft bald in die Gemeinheit des gewöhnlichen Wirkens hinab, es wird ein Handwerk und keine Kunst und der Lehrer wird ein Stundengeber und Stundenhalter, der nur im hergebrachten Schlendrian sich bewegt und leicht zum Miethling wird. Dadurch wird die Schule selbst zu einer mechanischen Unterrichtsanstalt herabgedrückt, die sich nicht erhält durch den in ihr schaffenden Geist, sondern die durch die äußere Nöthigung im Gange erhalten werden muß." *)

Wenn in vorstehenden Worten die ganze Idealität des Lehrerberufs in der Pädagogik aufgeht, so gehen allerdings die Worte über das Ziel hinaus; wir erachten, daß, neben aller Anerkennung der Wichtigkeit des pädagogischen Unterrichts, doch der wichtigste Factor der Idealität, der Lehrertreue, der Berufsfreudigkeit, der unerschütterlichen Hoffnung, jenes Bewußtsein ist, von dem die Regulative reden, daß der Lehrer sich geheiligt fühlt, an Christi Statt zu sprechen: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer ist das Himmelreich".

Nach dem Gesagten ergibt sich uns als eine naturgemäße Forderung, daß die Pädagogik als selbstständiges Lehrfach im Seminare auftreten müsse, eingeleitet auf einer Vorstufe durch eine anthropologische und psychologische Grundlegung, d. h. durch eine aus der Erfahrung geschöpfte, überall auf sie zurückführende Darlegung der Fundamentalsätze der Leibes- und Seelenlehre, und begleitet von der Geschichte der Pädagogik. Daneben geht die Praxis mit der ihr zugehörenden Didactik und Methodik. Die Anthropologie darf überdies nach dem jetzigen Stande der Naturgeschichte dem Seminare keine Schwierigkeit bereiten, da, zumal wenn Bocks vortreffliches Lehrbuch benützt wird, diese Forderung im naturgeschichtlichen Unterricht

*) Seyffarth, die Seminarien S. 64. 70.

Druck von Krüger in Berlin.

erledigt wird. Das Wichtigste aus der Logik ist mit in die Psychologie eingeschlossen.

Bei der ganzen Behandlung unseres Gegenstandes ist es jedoch nöthig, daß man sich Begriff und Umfang klar mache, daß man sich hüte, durch hohe Namen sich täuschen zu lassen oder andere zu täuschen. Nicht die Aushängeschilder in den Lehrplänen geben die Gewähr, daß die Zöglinge in begeisternder Weise in den idealen Theil ihres Berufs eingeführt werden, sondern es ist die pädagogische Begeisterung des Lehrers, das rege pädagogische Leben der Anstalt, welches erst den Lehrstunden ihren Inhalt geben muß und dessen Mangel weder die Menge pädagogischer Stunden noch deren Titel ersetzen können. Die Jünger Pestalozzis wurden nicht durch pädagogische Vorlesungen von solch glühender Begeisterung für ihren Meister erfüllt.

Ein Mangel ist bezüglich des pädagogischen Unterrichts an vielen Anstalten sehr fühlbar, nämlich der eines geeigneten Lehrbuchs, welches in Kürze die wichtigsten Sätze der anthropologischen und psychologischen Grundlegung, der Erziehungslehre und Unterrichtslehre und der Geschichte dieser Wissenschaft enthielte. Die größeren Werke sind als Lehrbücher ungeeignet, andere enthalten nur einen Theil jener Disciplinen und in zu ausführlicher oder zu gelehrter Weise (Dittes, Dreßler, Rüegg) andere stehen auf einem zu confessionellen Standpunkt (Kellner, Harleß) oder sie schließen sich an ein bestimmtes Schulgesetz an (Bormann, Bock u. a.)

Auf die verschiedenen Jahrescurse vertheilt, würde die Vorstufe des pädagogischen Unterrichts dem II. Jahrescurse zufallen, worauf die Pädagogik mit der Geschichte derselben im III. Jahrescurse folgte. Parallel mit ihr geht, die practischen Uebungen vorbereitend und begleitend, im III. Curse noch die Unterrichtslehre (Didactik und Methodik), welche mit der Einführung in den zu Lande bestehenden Lehrplan abschließt.

Zur Ueberſicht ſtellen wir ſämmtliche hier angeführten Lehrerſeminare bezüglich ihres pädagogiſchen Unterrichts zuſammen.

Ort.	Stunden.			
	I. Jahr.	II. Jahr.	III. Jahr.	IV. Jahr.
Berlin	—	2	2	—
Köpenik	2	2	2	—
Weiſſenfels	2	2	2	—
Bromberg	2	2	2	—
Bunzlau	2	2	2	—
Münſterberg	2	2	2	—
Neuwied	1	3	2	—
Boppard	1	1	1	—
Eiſenach	1			4 (Katechetik u. Methodik).
Gotha	—	2	4	—
Dresden	—	2	2	3
Grimma	—	2	2	3
Bremen	—	—	7	—
Baiern	5	4	—	—
Uſingen	—	2	3	—
Montabaur	—	2	3	—
Friedberg	2	3	3	—
Nürtingen	2		1	—
Baden	—	—	4	—

Druck von Franz Krüger in Berlin.

II. Die Praxis der Pädagogik.

Gehen wir zum practiſchen Theil unſeres Lehrgegenſtandes über, ſo iſt derſelbe noch viel manchfaltiger geſtaltet als die Theorie und es iſt für jeden Schulmann intereſſant zu ſehen, auf welch verſchiedene Weiſe der deutſche Lehrerſtand in die Praxis ſeines Berufes eingeführt wird. Dieſe Mannichfaltigkeit iſt freilich ſchon durch äußere Verhältniſſe geboten, es bedarf nämlich dazu eines bedeutenden Unterrichtsmittels, einer vollſtändigen Schule, an welcher die Uebungen vorgenommen werden ſollen, und je nach der Art und Größe der Schule werden auch die Uebungen verſchieden ſein. Zunächſt wird allerdings die Frage gelöst werden müſſen, ob es überhaupt einer ſolchen Ergänzung und Erprobung des theoretiſchen Unterrichts, ob es vor dem Eintritte in das Lehramt einer Einführung in die Praxis ſchon auf dem Seminar bedürfe. Wenn überhaupt der Werth einer pädagogiſchen Theorie hie und da in Frage geſtellt wird, ſo geſchieht dies noch mehr bezüglich der Praxis. „Das Leben, der Beruf ſelbſt bildet ſich ſeine Leute", ſo hört man ſagen, „alle künſtlichen Unterweiſungen, Unterrichtsproben ꝛc. helfen nichts." Es iſt gewiß richtig, der Schulmeiſter wird nur in der Schule geboren, das Seminar bildet keinen ſeiner Jünger zum fertigen Lehrer. Allein es kann gewiß nicht in Abrede geſtellt werden, daß die Kunſt des Unterrichts und der Schulzucht nicht jedem beim erſten Eintritt in das Schulzimmer ſofort als Geſchenk von oben zufällt, daß es Erfahrungsſätze gibt, deren Geltung längſt anerkannt iſt, gewiſſe, wenn auch nur äußerliche Fertigkeiten, die eben gelernt werden müſſen.*) Der verſtändige Lehrer wird ſie

*) „Es iſt in neuerer Zeit eine gewöhnliche Sitte oder vielmehr Unſitte geworden, theils aus Trägheit und Bequemlichkeit, theils aus Unkenntniß, theils aus vornehmer Verachtung des „Schulmeiſterthums" auf die ſogenannten „methodiſchen Künſte, die Methodenſucht" herabzublicken. — „Der Lehrer ſelbſt ſei die Schule." Allerdings, aber nicht der ungeſchickte Lehrer, der, weil er weder Weg noch Ziel kennt, im Finſtern tappt, und in Gefahr iſt, Zeit und Mühe

allerdings mit der Zeit von selbst auffinden, allein warum ihn warten lassen, bis er genug im Finstern getappt, bis er mit Schädigung einer Reihe von Jahrgängen selbst darauf stößt? Der junge Lehrer bedarf einer sicheren Anleitung, diese gibt ihm der Unterricht in der Methodik. Daß es aber ein himmelweiter Unterschied ist, zwischen dem Wissen der Regeln und ihrer Ausübung, ist nicht blos im Lehrerberuf eine allbekannte Thatsache. Wer schwimmen will, muß ins Wasser gehen, ist ein mit Bezug auf die pädagogische Praxis oft angeführtes Wort. *) Der angehende Schwimmer wird seine Kunst aber lieber vorerst im kleinen Wasser probiren, wobei ihm stets die Hülfe nahe ist, als im Großen sich der Gefahr aussetzen. In der Seminarschule wird durch die fortwährende Controle des Hauptlehrers keine Classe verdorben, wohl aber auf dem Lande, wenn der angehende Lehrer sich selbst überlassen ist. **) Diese practischen Uebungen sind deßwegen auch bei Gründung der Seminare stets ins Auge gefaßt worden und zu diesem Behufe mit denselben Seminarschulen verbunden worden. Ja dieselben sind oft als die wichtigsten Elemente der ganzen Lehrerbildungsanstalt angesehen

---

und Kraft zu vergeuden. Mag das höhere Schulwesen, das mit entwickelten Kräften zu thun hat, zusehen, wie es ohne Beachtung methodischer Gesetze sein Unterrichtsziel erreiche, — auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wo es gilt einem rauhen Boden in zäher rationeller Arbeit Früchte abzugewinnnen, da ist Verachtung der Methode so viel als Tod desselben. Reißt sie ein, dann gute Nacht naturgemäßer, bildender Unterricht, dann ist sicher die Herrschaft des Zungen-Dreschens und der Maulbraucherei, dann sind wir unwürdige Jünger des Mannes, der mit Kopf und Herz am rechten Fleck sein ganzes Leben dem Streben weihte, den kürzesten, natürlichsten und allein richtigen Weg zum Sinn des Kindes und des Volkes zu finden." Eisenlohr, Rede zur Feier des 25jährigen Bestands des Schullehrerseminars zu Nürtingen, am 1. Oct. 1868. Vergl. Raumer, Geschichte der Pädagogik, III. a. S. 20.

*) Vergl. Zwick, Ziele der modernen Lehrerbildung, S. 68.

**) „Es sollte kein Schullehrer angestellt werden", sagt Harnisch, „der nicht in einer Prüfung vorher in jedem Unterrichtsgegenstande einen sichern und bestimmten Weg angeben könnte. Es gehört für den angehenden Schullehrer das genaue Wissen und Innehaben eines Lehrganges in jedem Unterrichtsgegenstand. Selbst ein schlechter Lehrgang ist besser als gar keiner. — Dieses Wegwissen ist aber noch ein todtes, wenn es nicht zu einer gewissen Gehfertigkeit ausgebildet wird." Der Volksschullehrer II. 2. S. 117.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

worden. Bekannt ist in dieser Beziehung Diesterwegs Wort: „Ein Seminar ohne Kinderschule wäre ein Gebäude ohne Fundament, wäre eine Lehr- oder Lern-, mitunter auch eine Schwatz-, Disputir- und Kritisir-, nur keine Bildungsanstalt für practische Lehrer. Ein Seminar ist gerade so viel werth, als die Schule, die es besitzt, werth ist. Aechte Seminarlehrer hüten sie daher wie einen Augapfel." *)

Freilich das wäre verfehlt, wenn der practische Unterricht des Seminars sich blos auf die Uebungen der Seminaristen in der Schule beschränkte. In diesem Sinne wollen wir durchaus nicht unsere Trennung in Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts aufgefaßt wissen und verwahren uns hiergegen, nein, der ganze Seminarunterricht soll practisch sein. „Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis muß in den Seminaren ganz schwinden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll practisch sein. Das practische, d. h. auf das innere und äußere Leben Anwendung zulassende Moment des Lehrens ist ein wesentliches, constitutives Merkmal alles wahren, bildenden Unterrichts. — Nicht blos die Schule, sondern das ganze Seminar ist ein Uebungsplatz, jede Lection, jede Stunde." **)

Mit diesen Worten soll jedoch nur „dem todten und tödtenden Gedächtnißkram, dem theoretischen Wust aus der Psychologie und Anthropologie, von geschichtlichem, geographischem und naturhistorischem Wissen" entgegengetreten werden, der Lehrer soll sich auf das Nothwendigste, unmittelbar auf das Leben Anwendung Findende beschränken. Dies ist die materiale Seite jener Diesterweg'schen Forderung; von nicht geringerer Wichtigkeit ist die formale. „Der Lernstoff soll ihnen nicht hintenher, sondern zugleich mit der rechten Methode zum Eigenthum werden. Die Weise, wie sie lernen, muß dieselbe Weise sein, in der sie lehren sollen. Der Seminarlehrer darf keine andere Lehrweise bei den Seminaristen anwenden, als welche die Seminaristen bei ihren Schülern üben sollen. Denn sie wenden nicht das so an, wie man ihnen sagt, daß sie es anwenden

*) Diesterweg, Rheinische Blätter XXXIX. 3. S. 314.
**) Diesterweg a. a. O. S. 314.

sollen; sondern sie wenden es so an, wie sie es gelernt und erfahren haben." Wie diese Worte zu verstehen seien, sagt uns das Reglement für das Seminar in Mörs: „Hieraus ergibt sich von selbst, daß die Seminarlehrer ihren Unterricht keineswegs in solcher Art zu ertheilen haben, wie die Seminaristen ihn einst ihren Schulkindern geben sollen, sondern, daß vielmehr der Unterricht ganz genau den Fähigkeiten und der Bildungsstufe ihrer erwachsenen Schüler angemessen und nur mit den nöthigen Winken und Andeutungen, wie derselbe Gegenstand mit weniger vorgerückten Schülern anders zu behandeln sein würde, durchwebt sein müsse, damit die Seminaristen nicht zu ängstlicher Nachahmung einer bestimmten Lehrmanier, sondern zu freier, selbstständiger Behandlung des Lehrstoffes angeleitet und dahin gebracht werden, daß sie ihren Unterricht jederzeit mit der genauesten Rücksicht auf die eigenthümliche Beschaffenheit und die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler ertheilen lernen." Die Methode des Unterrichts, — hier die heuristisch-entwickelnde, zur Selbstthätigkeit anregende — im Seminare, wie in der Schule, muß die gleiche sein, wenn auch der Stoff ein ganz verschiedener ist. In diesem Sinne sind wohl auch die Worte des I. Regulativs aufzufassen: „Der Seminarunterricht im Ganzen muß nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert. Er muß überhaupt in seiner Form nach allen Seiten in strenger Festhaltung des Gedankens entwickelnd, die Antworten zum weiteren Fortschreiten benutzend — geistige Zucht üben und die Selbstthätigkeit der Schüler anregend in Anspruch nehmen."

Keineswegs aber darf in diesem practischen Seminarunterricht alle und jede Einführung in das practische Schulleben aufgehen, so daß es gar keiner Mittheilung eines bestimmten Lehrganges, keiner Methodik, keines Eingreifens in die Praxis der Seminarschule bedürfe. Jener Standpunkt ist überwunden, wornach das Seminar „nicht bezweckt die Mittheilung neuer Kenntnisse, als vielmehr die Zöglinge dahin zu bringen, daß sie eines wohlgeordneten Unterrichtsganges kundig und mächtig werden". Der Seminarunterricht wäre hiernach „ein rasches Durchlaufen eben derselben Unterrichtsstufen

Druck von Franz Krüger in Berlin.

an eben denſelben Lehrmitteln, die in der Schule gebraucht werden". Gegen ſolchen practiſchen Unterricht erhob bereits Harniſch ſeine Stimme: „Man hat in manchen Seminaren es nicht anerkennen wollen, daß ein großer Unterſchied ſei zwiſchen Dem, was ein angehender Lehrer zu lernen und was er daraus zu lehren habe, und wohl gemeint, man könne im Seminar alles ſo lehren, wie es ſolle in der Volksſchule gelehrt werden; aber wenn daran auch Manches wahr iſt, ſo kann doch ein Seminariſt nimmer ein kleines Schulkind werden, und es iſt höchſt langweilig für ihn, eine lange Zeit im Seminar durchgekindert zu werden." *)

Wir finden übrigens auch dieſe Anſicht, als ob der Seminarunterricht allein, ohne Benützung einer Muſter- oder Uebungsſchule, zur practiſchen Befähigung des jungen Lehrers hinreiche, jetzt an keinem deutſchen Seminar mehr vertreten. Es ſind mit allen Schulen in weiterer oder engerer Verbindung verknüpft.

Um ſo auffallender ſind die Anſichten über die Lehrerbildung, wie ſie in der ſchon oben genannten Schrift von Heinrich Deinhardt: „Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anſtalten", geäußert werden. Der Verfaſſer verwirft alle Seminare nach ihren bisherigen Einrichtungen, er will bloße Berufsſchulen, keine Anſtalten, welche den Zweck der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung zugleich fördern wollen. Die allgemeine Bildung ſoll mit in die Berufsanſtalten gebracht werden. In dieſen komme es hauptſächlich auf eine gründliche theoretiſche Ausbildung an, die Energie des pädagogiſchen Bewußtſeins ſolle hauptſächlich gefördert werden, dann ergibt ſich die practiſche Uebung im Leben von ſelbſt. „Die Tendenz zu didactiſchen Uebungen", heißt es in der ſchwierigen Schreibart des Verfaſſers, „entſpringt eben aus dem Gefühle, daß die Blaſirtheit gegen die pädagogiſche Theorie, wie ſie durch eine abgegrenzte Kenntnißüberlieferung in geſchiedenen Disciplinen mit vorzeitig und künſtlich angebrachten didactiſchen Geſichtspunkten erzeugt wird, eines Gegengewichts, die Leere und Schlaffheit des Zweckbewußtſeins einer Füllung und Anſpannung bedarf, und man bildet ſich ein, und

*) Schullehrerbildung S. 106.

sucht geltend zu machen, daß der künftige Lehrer nicht früh genug anfangen könne, sich im Unterrichte zu versuchen und zu üben, weil man sich im Geheimen bewußt ist, nicht nur der Berufswahl vorgegriffen, sondern auch das Interesse an der Pädagogik nicht sowohl entwickelt als aufoctroyirt zu haben." S. 112. „Wenn eine so widernatürliche Praxis so lange, als es für einen bemerkenswerthen Erfolg erforderlich ist, fortgesetzt wird, so tilgt sie bei den weniger kräftigen Naturen den Rest der Selbstständigkeit und des tieferen pädagogischen Interesses, um ihnen dafür die Eitelkeit auf die Routine und eine oberflächliche Auffassung der Unterrichtszwecke einzuimpfen, ist für die stärkeren mindestens eine ermüdende Zeitverschwendung und erzeugt bei den Begabtesten jene geheime Opposition, aus welcher später Verirrungen und Uebertreibungen entspringen."

Die practischen Uebungen, meint der Verfasser, könnten nicht den Zweck der Veranschaulichung einer Methode haben, denn sonst müßten ja die Seminarlehrer die verschiedenen Unterrichtsmethoden veranschaulichen, sie müßten bald die Rolle eines Pietisten, oder Diesterwegianers, oder Grubianers, oder Herbartianers spielen. Also müssen sie zeigen, wie es gemacht werden muß. Das widerspricht aber dem Zweck der Uebungen, nämlich ein objectives Urtheil zu ermöglichen, die Seminaristen müßten sich denn gerade gegen die didactische Leistung des Lehrers kritisch verhalten. „Die Schädlichkeit der Uebungsschulen folgt einfach aus dem Zweck der practischen Idealdarstellung, Muster zu sein. Im Bereiche lebendiger Existenzen läßt sich das Vollkommene niemals einseitig „machen", es muß vielmehr entstehen, und die Bestimmtheit durch concrete Verhältnisse, in der diese zugleich überwunden und verwerthet, zugleich ausgeprägt und ausgeglichen erscheinen, ist nicht blos als Existenzbedingung des Vollkommenen, sondern als Erforderniß der Vollkommenheit zu fassen. Daraus ergibt sich, daß die Bestimmung, als allgemeines Muster zu dienen, die wahre und wirkliche Vollkommenheit von vorn herein ausschließt, und daß, während die äußerliche Nachahmung des wahrhaft Vollkommenen, wie es hie und da mehr oder weniger vorübergehend hervortritt, Carricaturen hervorbringt, die ausdrückliche Musterschöpfung und Musterübertragung, die Veräußerung der Idee voraus- und fortsetzen, der Entwicklung hinderlich sind

und jene Uniformität, welche nothwendig Scheinwesen ist, zum theilweise bezweckten Resultate haben." S. 118.

„Die Musterschule ist ein Wechselbalg von fortschrittsgemäßem Aussehen, den der Bureaukratismus und die scholastische, sich enthusiastisch modernisirende Schulmeisterei, mitsammen in die Welt gesetzt haben und durch den wir uns nicht betrügen lassen dürfen." Dagegen findet der Verfasser es wünschenswerth, wenn von den Lehrern des Seminars 2 oder 3 eigenen Schulen vorstehen, welche alsdann von den Seminaristen des III. Curses bei bestimmten Veranlassungen besucht werden sollen, damit dadurch die theoretische Darstellung illustrirt würde. Um die Zöglinge mit der thatsächlichen Wirksamkeit der Schulen bekannt zu machen, sollten dieselben möglichst viele Schulen auf Wanderungen besuchen, wodurch zugleich ein Zweck der Heimathskunde erfüllt würde.

Der Verfasser ist Mitglied des ständigen Ausschusses des allgemeinen österreichischen Lehrertages, betheiligt an der seiner Zeit dem Reichstag eingereichten Denkschrift. Wir können nicht annehmen, daß die ausgesprochenen Ansichten allgemein von dem österreichischen Lehrertag gebilligt werden, sie sind zu extrem und entbehren der nüchternen Basis. Die Bildung der Volksschullehrer ist gerade ein sehr geeigneter und oft benützter Gegenstand, um Ideale aufzustellen, die kühnsten, phantastischen Hoffnungen daran zu knüpfen, aber keiner bedarf zu seiner allseitigen, gründlichen Darlegung und Verwirklichung so sehr der realen Basis, der Erfahrung und Berücksichtigung der Verhältnisse.

Diese Voraussetzungen lassen sich in der angeführten Schrift durchaus nicht erkennen.

Ehe wir aber alle die bei solcher Verbindung von Seminar und Schule denkbaren Modificationen aufsuchen, wollen wir zunächst die factisch bestehenden Einrichtungen an den oben genannten Anstalten des Näheren betrachten, wobei sich herausstellen wird, wie die Verschiedenheit ihren Grund nicht blos in äußeren Umständen, sondern vor allem auch in den eigenthümlichen Schwierigkeiten hat, welche sich bei der Benützung einer Schule sowohl für die Seminaristen als auch besonders für die Seminarschüler ergeben, und welche man auf verschiedene Art zu beseitigen versucht hat.

Wir beginnen hierbei wieder mit den preußischen Seminaren. Bei ihnen, die seit Pestalozzis Anregung und dessen Einfluß auf die preußische Schule so manchen berühmten deutschen Schulmann in ihrer Mitte zählten, ist die Ansicht völlig durchgedrungen und zwar auf allen Seiten, bei Diesterweg wie bei Harnisch und den Regulativen, daß die Seminarschule der Mittelpunkt der Seminarthätigkeit in dem letzten Jahre sein müsse. Die Regulative sagen hierüber: „Es soll die Uebungsschule zumal im letzten Jahre der eigentliche Mittelpunkt des Seminarunterrichts werden." „Alle Seminarien der Monarchie haben bereits Uebungsschulen. Wo die eine oder die andere noch nicht einen selbstständigen Lehrer besitzen sollte, der ebenso im Ertheilen des Unterrichts und im Schulhalten überhaupt muster- und maßgebend, als soweit allgemein gebildet und befähigt wäre, daß er mit dem Seminar-Unterricht selbst in eine ergänzende Wechselwirkung treten könnte, da ist auf die Anstellung eines solchen Bedacht zu nehmen."

„Die Uebungsschule muß der Mittelpunkt sein, um den sich ein großer Theil des Seminar-Unterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig gestaltet. Es wird dieses ein geeignetes Mittel sein, um den Seminarunterricht vor Abstractionen zu bewahren und die Zöglinge sofort zur practischen Anwendung des theoretisch Erlernten anzuleiten."

Die Schule soll es möglich machen, daß der Seminarist eine richtige Anschauung von einer ein- und einer mehrklassigen Schule erhalte. „In der Uebungsschule werden die Zöglinge jedenfalls schon vom 2. Jahre ab zuhörend und in äußeren Dingen dienstleistend, und im 3. Jahre unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers unterrichtend beschäftigt, wobei die Einwirkung des Directors und der Seminarlehrer auf den Unterricht in der Uebungsschule vorausgesetzt, und nicht ausgeschlossen wird, daß auch diese in den ihnen zugetheilten Fächern die nöthigen Veranschaulichungen und Uebungen theils mit kleineren Abtheilungen der Schüler, theils in der Uebungsschule anstellen, jedenfalls auch von Zeit zu Zeit Musterlectionen abhalten. Selbst für den Fall, daß die Zöglinge nicht in allen Fächern der Uebungsschule cursiren können, sind sie in jedem der

ihnen überwiesenen Unterrichtsgegenstände mindestens 4 Wochen andauernd zu beschäftigen."

Bezüglich der Methodik wird bestimmt: „Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode muß sich zunächst aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst ergeben, indem der Seminar-Unterricht im Ganzen nach denselben Grundsätzen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben wird, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert.

Die Aufgabe des betreffenden Fachlehrers ist hierbei, die Methode bei seinem Unterricht zum klaren Verständniß der Zöglinge zu bringen und dafür zu sorgen, daß die letzteren in der Uebungsschule zur practischen Beherrschung derselben gelangen."

Wir gehen hiernach zunächst zu dem Seminar für Stadtschullehrer in Berlin. An dieser Anstalt findet sich eine Schule mit 7 Klassen, und etwa 150 Schülern, im Range eines Progymnasiums, da vom 3. Jahr an Latein, sodann auch Französisch und Griechisch gelehrt wird. Die Schule hat einen sehr guten Ruf, ist sehr besucht, obwohl das Schulgeld etwas hoch gestellt ist (24 Thlr.) und die Localitäten äußerst mangelhaft, eng, dunkel sind. In den oberen Klassen unterrichten blos die Lehrer des Seminars, von denen daher einige mehr Stunden in der Schule haben als im Seminar. In den 5 unteren Klassen treten die Seminaristen der I. Klasse mit ein, die 2 ersten Jahre werden ausschließlich von den Seminaristen besorgt. Jedem sind 4—6 Fächer zugewiesen, welche er in den ihm bestimmten Klassen das ganze Jahr über zu ertheilen hat. Die Seminarlehrer haben in ihrem Stundendeputat wöchentlich eine Zahl Inspectionsstunden, in welchen sie die lehrenden Seminaristen besuchen. Damit nun z. B. der Lehrer der Geschichte in seiner Inspectionsstunde mehrere Seminaristen besuchen könne, sind die verschiedenen Gegenstände in den verschiedenen Klassen möglichst auf dieselbe Stunde gelegt, so daß er in einer Stunde dem Geschichtsunterricht in mehreren Klassen anwohnen kann. Es versteht sich hierbei von selbst, daß die oberste Klasse der Seminaristen nur in den Stunden am Seminar Unterricht erhalten kann, in welchen die Schule entlassen ist; ferner, daß nicht jeder Seminarist in allen

Fächern Unterricht ertheilen kann. Damit nun alle Seminaristen der I. Klasse auf diese Weise beschäftigt werden können, ist mit dem Seminar noch eine andere Schule verbunden, die königl. Friedrichstädtische Knabenschule auf dem Encke-Platz, welche aber leider eine gute halbe Stunde vom Seminar entfernt liegt. Es ist eine 6klassige Schule mit etwa 400 Schülern unter dem Vorsteher Reinbott, woran etwa 6 Seminaristen arbeiten, während auf die Seminarschule 9 kommen. Die Aufsicht in den Pausen, im Hof, ist ebenfalls den Seminaristen übertragen. Für die II. Klasse geben die Lehrer Probelectionen im Klassenzimmer vor einer Anzahl Schülern, die Seminaristen haben in der nächsten Stunde dieselbe Lection zu wiederholen.

Gehen wir in die Nachbarschaft Berlins nach Köpenick, so finden wir am dortigen Seminar 2 Schulen, eine 1klassige, ungetheilte, und eine 3klassige; jene mit 44, diese mit etwa 170 Schülern; beide werden von den Seminaristen des obersten Curses allein besorgt. Die Seminaristen sind zu dem Zwecke in 4 Abtheilungen gebracht, welche die 4 Klassen unterrichten, jeder in einer bestimmten Zahl von Fächern. Auch die Seminarlehrer geben wöchentlich 1—2 Stunden Unterricht in ihren Fächern und corrigiren auch in diesen die von den Seminaristen vorgelegten Präparationen. Der Unterricht in der einfachen Schule ist in 3 Gruppen getheilt, welche von 3 Seminaristen übernommen werden. Jeder unterrichtet ein Tertial, 2 hospitiren. Im 2. Tertial treten 3 andere ein, so daß von den 9 Seminaristen, welche der einklassigen Schule zugetheilt sind, jeder $^1/_3$ Jahr unterrichtet und $^2/_3$ Jahre hospitirt. In der 3klassigen Schule sind die Unterrichtsgegenstände in 4 Gruppen getheilt, daher jeder Klasse 4 Seminaristen zugewiesen sind. Alle $^1/_2$ Jahre wird in den Fächern gewechselt. Die Aufsicht und Controle des Unterrichts führen die Seminarlehrer. Hier wird also vollständig die Absicht des Regulativs erreicht, daß die Zöglinge die Anschauung einer einfachen und mehrklassigen Schule im Seminar gewinnen. Durch den $^1/_3$jährlichen, mit vorangehender Prüfung begleiteten Wechsel in den Lehrfächern wird nahezu in allen Fächern den Seminaristen die Gelegenheit des Unterrichts geboten. Beide Schulen sind in Köpenik Armenschulen.

[illegible] von Georg Reimer in Berlin.

Die II. Klasse hat ähnliche Lehrübungen wie in Berlin vor einer Anzahl Knaben im Klassenzimmer.

Auch mit dem ev. Seminar in Weissenfels sind 2 Schulen verbunden, eine 5klassige mit 5 besonderen Lehrern und eine 2klassige. Jene mit etwa 350 Schülern ist eine Musterschule, diese mit etwa 50 Knaben eine Armen-Freischule, welche blos von den Seminaristen des obersten Curses unter Aufsicht der Seminarlehrer besorgt wird. Jeder der Hauptlehrer am Seminar gibt in seinen Fächern einzelne Stunden in der 5klassigen Schule.

Die Schulpraxis zieht sich hier durch die 3 Curse hindurch und gibt richtige Anschauungen und eigene Uebungen.

Schon der unterste Curs leistet Hülfe in seinen freien Stunden beim Schreiblesen in der Elementarklasse. Die II. Klasse hospitirt in der Musterschule und hat außerdem besondere Lehrübungen mit einer Anzahl von Schülern im Klassenzimmer des Seminars. Diese Uebungen erstrecken sich auf das Erzählen und Erklären von biblischen Geschichten, auf Dispositionen von Catechesen, Erklärung von Lesestücken und Entwicklung des grammatischen Stoffes an denselben. Die Hauptgesichtspunkte werden vorher besprochen, dann wird die Uebung von dem Seminaristen schriftlich ausgearbeitet, dem Lehrer überreicht zur Correctur und erst dann in der Klasse mit einigen Schülern vorgenommen. Diese Lehrproben haben allerdings noch etwas Steifes, führen aber doch dazu, daß schon in der II. Klasse ein gutes Theil der Befangenheit, der Ungeschicktheit im Fragen abgelegt wird.

Auch die Zöglinge der obersten Klasse besuchen abtheilungsweise theils docirend, theils hospitirend sämmtliche Klassen, sie dürfen jedoch nur in einzelnen Fächern Unterricht ertheilen und müssen über ihre Wahrnehmungen einen kurzen Bericht an den Director einsenden. Völlig selbstständig arbeitet aber die oberste Klasse in der Freischule.

Die Zöglinge zerfallen in 7 Abtheilungen, von denen jede 6 Wochen lang selbstständig den Unterricht in der Freischule übernimmt. Es hat zu dem Zwecke jeder der Seminaristen 1—2 Gegenstände zu unterrichten, genau nach dem sehr specialisirten Lehrplan, welcher für jedes Tertial sowohl für das Seminar wie für

die Schule in den betreffenden Lehrzimmern aufgehängt ist. Dabei gehen aber die Lehrstunden der I. Klasse im Seminar fort, so daß die jeweiligen Lehrseminaristen die versäumten Stunden nachholen müssen. Hat die I. Klasse frei, so finden sich stets noch mehrere Seminaristen bei dem lehrenden Seminarist als Hospitanten ein. Nach Ablauf der 6 Wochen folgt nun eine Prüfung der Klasse, jeder der Lehrseminaristen muß sein Pensum mit den Schülern wiederholen, worauf die Klasse in die Hand eines andern übergeht.

Daß bei solcher Uebergabe sich sehr reiche Veranlassung bietet zu Correcturen, Ermahnungen, Belehrungen läßt sich denken, es finden hierbei gewöhnlich die fruchtreichsten Besprechungen statt.

Außer diesem selbstständigen Unterricht hat auch die I. Klasse ähnliche Lehrübungen wie die II. Klasse, bestehend in einer wöchentlichen Stunde Katechisationsübungen, wobei der Entwurf vollständig in Frage und Antwort schriftlich ausgearbeitet werden muß, im musterhaften Vorerzählen und Erklären von biblischen Geschichten. Ferner werden in allen Gegenständen, als specielle Methodik, Anweisungen über Ertheilung des betreffenden Faches in der Volksschule gegeben.

Hier haben wir ein reich gegliedertes Einleben in die Praxis der Schule. Die fortwährenden Beziehungen auf den künftigen Beruf, der Ernst der jungen Leute, ihr Eifer und ihre Thätigkeit machen an dieser Anstalt einen sehr günstigen Eindruck, während von einer Unterdrückung des freien Willens, von der gefürchteten Geistesknechtung der Regulative nichts zu verspüren ist. Wir sehen jetzt noch die Worte des langjährigen Directors an dieser Anstalt bestätigt: „Jedes Seminar thut wohl, wenn es seinen Zöglingen bald nach ihrem Eintritt in die Anstalt nicht blos einen Blick in das Lehren gibt, sondern ihnen auch Lehrübungen gewährt. — Je länger sie in der Anstalt verweilen, desto weiter dehnen sich die Lehrübungen aus, desto vielseitiger werden sie, und die letzte Zeit muß der Blick der Seminaristen mehr auf das Lehren, als auf das Lernen gerichtet sein.*)"

Wir gehen zu den ostpreußischen und schlesischen Seminarien.

*) Harnisch. a. a. O. S. 119.

Druck von Franz Krüger in Berlin.

Am Seminar zu Bromberg hat die Uebungsschule 4 Klassen. Jeder Seminarlehrer unterrichtet wenigstens 2 Stunden wöchentlich in seinem Gegenstand dort vor den Seminaristen. Die ganze Schule wird ebenfalls von der I. Klasse besorgt unter Aufsicht der Seminarlehrer und die Arbeit der Seminaristen quartaliter vor dem ganzen Lehrercollegium durch eine Schlußprüfung controlirt. Auch die II. Klasse hat ihre Lehrproben innerhalb der Klasse ähnlich wie in den vorhergehenden Seminaren.

In Bunzlau in Schlesien sind wie in Köpenik und Weissenfels mit dem Seminare 2 Schulen verbunden, eine Armenschule mit 4 Klassen und eine kleine 1klassige Schule.

Diese Einrichtung ist übrigens erst seit 1868. Eine genaue Beschreibung der vortrefflichen Praxis an diesem Seminar gibt uns der derzeitige Director Schneider in seiner Schrift: Die Volksschule und die Schullehrerbildung in Frankreich, verglichen mit den entsprechenden Verhältnissen des preußischen Schulwesens, Bielefeld und Leipzig 1867. S. 60. „Ein Seminarlehrer besorgt die Externa der Schule und übt ein gewisses beschränktes Rectorat in derselben. Die Seminaristen der 3. Klasse haben noch mit der Schule gar nichts zu thun. Diejenigen der zweiten treten in mehrfache Beziehung zu ihr, zunächst als Helfer. Sie haben, sofern das Wetter den Aufenthalt der Kinder im Freien gestattet, nach einem gewissen Turnus die Pausenaufsicht zu führen, die Spiele der Kinder zu regeln und zu zügeln; sie sind auch die Inspectoren derjenigen, welche nachsitzen müssen; sodann wohnen sie entweder alle oder nach gewissem Turnus wechselnd den Lehrstunden bei, welche Seminarlehrer in der Schule geben, und leisten in denselben Helferdienste. In dem Religionsunterrichte hat jedesmal einer nach vorgängiger schriftlicher Präparation die Lehrstunde, welche der Director allwöchentlich in der vorletzten (dritten) Klasse ertheilt, mit denselben Kindern zu wiederholen. Uebrigens beginnen die Lehrproben damit, daß etwa im 2. Tertial eine kleine Zahl von Uebungsschülern in die Lehrstunde der Seminaristen gerufen wird, welche an diesen die Lösung einer ihnen eben erklärten Aufgabe versuchen; gleichzeitig sehen sie ihre Lehrer, abgesehen davon, daß deren Unterricht überall für sie mustergiltig sein soll, in der Schule; und im 3. Tertial

spätestens versuchen sie sich auch im Deutschen und im Rechnen in Lehrproben.

Im dritten Jahre gehen diese Uebungen weiter; die Seminaristen wohnen dem Religionsunterrichte, welchen der Director in der ersten, 2 Seminarlehrer in der zweiten und der 4. Klasse ertheilen, bei; sie legen in Religion, Deutsch und Rechnen Lehrproben ab; aber sie treten auch als selbstständige Lehrer auf. Durch die Viertheilung der Schule ist es ermöglicht, daß sich alle Zöglinge der Anstalt ein ganzes Vierteljahr hindurch in jedem der 3 Hauptgegenstände auf verschiedenen Altersstufen versuchen können. Sie thun es unter der speciellen Leitung des Seminar-Fachlehrers, und die Einrichtung, nach welcher der Unterricht, den sie empfangen, vollständig außerhalb der Zeit fällt, in der die Schule arbeitet, gestattet ihnen, in derselben ganz heimisch zu werden. Natürlich bietet ihnen ihre Arbeit in der Schule auch Gelegenheit, sich in der Führung der gesetzlich angeordneten Listen und Berichte zu üben. Dies geschieht unter der Aufsicht des Seminarlehrers, wechem das Ordinariat der ganzen Uebungsschule obliegt. Am Ende einer jeden Woche wird in jeder Klasse der Schule von dem Director oder einem der Lehrer des Seminars der Wochenschluß gehalten. Zu demselben erscheinen alle diejenigen Seminaristen, welche in der betreffenden Klasse Unterricht ertheilen; die schriftlichen Arbeiten, die Schönschriften, die Zeichenbücher der Kinder liegen aus; der Bericht über das in jeder Stunde absolvirte Pensum ist, in ein bestimmtes Buch eingetragen, ebenfalls zur Hand. Auf Grund dieses Berichts controlirt nun der Lehrer die Arbeit der Seminaristen, nach ihrer formellen wie nach ihrer materiellen Seite, indem er entweder selbst prüft oder die jungen Lehrer Proben ablegen läßt.

Eine noch gründlichere Revision der Lehrarbeit der Zöglinge findet in der Schule statt, so oft der Unterricht aus einer Hand in die andere geht. Dem bei dieser Gelegenheit abgehaltenen Examen wohnt das ganze Collegium bei. Daß nun eine solche Bemühung um die Schule den Unterricht im Seminar befruchten muß, liegt auf der Hand."

Wir stimmen diesen Worten vollkommen bei, erst dadurch bekommen die Seminaristen vor Abgang in die practische Schule des

Druck von Bruno Langer in Berlin.

Lebens Freude und Lust, sowie Verständniß ihres Berufes, und die Lehrstunden des Seminars erhalten dadurch die nothwendigen Beziehungen und ihre practische Grundlage.

Eine Abänderung dieser Einrichtung ist in Bunzlau in so fern in neuerer Zeit eingetreten, als ein besonderer Uebungsschullehrer mit Hülfslehrer dort angestellt ist, welche stets in der Schule beschäftigt sind und in Verbindung mit dem Seminarlehrer, welchem die Schule übertragen ist, die Resultate der Lehrarbeit der Seminaristen revidiren.

Ergänzend fügen wir hier einige Bemerkungen aus dem Reisebericht der Württemberger Lehrer bei. „Sämmtliche Lehrseminaristen haben geordnete größere Präparationshefte und erhalten noch überdies für jedes Fach eine eingehende Instruction. Die Unterrichtsfächer sind in Gruppen getheilt. In jeder Hauptgruppe und in einer Klasse unterrichtet jeder Seminarist 3—4 Monate (ein Tertial); in den Fächern seiner Gruppe aber tritt, je nach der Zahl derselben, ein Wechsel nach 5—8 Wochen ein. Ein Beispiel möge dies erläutern. Die Unterrichtsgruppe „Religion" ist in der Oberklasse getheilt in a) Katechismus, b) biblische Geschichte, c) Pericope und Kirchenlied. Dieser Unterrichtsgruppe sind 3 Seminaristen zugetheilt. Diese unterrichten in der Unterrichtsgruppe „Religion" ein Tertial; wenn dieses 15 Wochen zählt, so hat jeder Seminarist in den 3 bezeichneten Fächern 5 Wochen Unterricht zu geben. Der Nachfolger in einem Fach ist immer Hospitant und (bei Krankheiten ꝛc.) Stellvertreter seines Vorgängers. Wenn nach einem Tertial mit den Klassen gewechselt wird, so muß jeder Seminarist auch wieder in einer andern Unterrichtsgruppe unterrichten, so daß er am Ende des Schuljahres in allen Fächern docirt hat. Jeden Samstag findet eine kurze Prüfung in allen Klassen in dem in der betreffenden Woche eingeübten Stoffe statt. An jedem Montag wird eine Censurstunde gehalten, in welcher die sittliche Aufführung der Kinder besprochen wird. Zu diesem Zwecke liegt in jeder Klasse ein Censurbuch (ähnlich dem Individuenbuch in Gotha) auf, in welches jeder Seminarist seine Wahrnehmungen einträgt. Jeden Morgen um 8 Uhr versammeln sich alle Kinder (ca. 110) im großen Lehrzimmer der Oberklasse zur gemeinsamen Morgenandacht, welche in Gesang,

Wiederholung des Wochenspruchs und Gebet besteht. Dann werden die Kinder durch Seminaristen visitirt, ob sie gekämmt und gewaschen sind. Hierauf begeben sich die Schüler in ihre Klassen und der Unterricht beginnt. Die Disciplin in der Seminarschule ist musterhaft; selbst in dem Local, in dem 2 Klassen gleichzeitig unmittelbaren Unterricht erhalten, sind alle Kinder mit ungetheilter Aufmerksamkeit beim Unterricht. Das Aufstehen, Sitzen, Heraufholen der Bücher geschieht immer auf Kommando. Die Kritik der Lehrproben durch die Hospitanten und den Hauptlehrer ist streng. Den Seminaristen sind eingehende Anhaltspunkte gegeben, nach denen sie jede einzelne Lehrprobe beurtheilen sollen. Es wird z. B. einem Docirenden schon als Fehler angerechnet, wenn er in einer Lection einzelne Schüler zu viel fragt."

An dem neu erbauten ev. Seminar in Reichenbach ist die Einrichtung ähnlich. Die Seminarschule ist dreiklassig mit etwa 100 Kindern. Es ist ein Haupt- und ein Hilfslehrer angestellt, welche mit den Seminaristen der I. Klasse den Unterricht besorgen. Die Seminaristen unterrichten in Abtheilungen je 3 Wochen im gleichen Fach. In den letzten 1½ Wochen hospitirt der Nachfolger in den Fächern seines Vorgängers. Nach Verfluß von 3 Wochen wird mit den Unterrichtsfächern gewechselt, aber der Seminarist bleibt in der gleichen Klasse ein Tertial, an dessen Ende eine Prüfung stattfindet. Von allen Lehrproben müssen Präparationen vorgelegt werden, die Kritik erfolgt einzeln auf dem Zimmer des Klassenlehrers. Auch die Seminarlehrer geben in ihrem Fach wöchentlich Stunden an der Schule. Die Seminaristen II. Klasse hospitiren nur in der Seminarschule, haben aber besondere Muster- und Probelectionen. Die Seminaristen der III. Klasse haben blos theoretischen Unterricht in der Schulkunde.

In Münsterberg ist ebenfalls ein mustergiltiger Uebungslehrer angestellt, welcher unter Aufsicht des Directors die Schule leitet. Wöchentlich gibt er vor den Seminaristen des Obercurses 6 Stunden, außerdem ertheilt jeder Seminarlehrer inclusive des Directors in seinem Fache mindestens alle 14 Tage eine Musterlection in Gegenwart des obersten Cursus. Alle übrigen Stunden

ertheilen die Seminaristen dieses Cursus nach einer ganz bestimmt geordneten Reihenfolge und zwar arbeitet ein Jeder 3—4 Wochen in derselben Klasse, in demselben Unterrichtsgegenstande, dann tritt ein Wechsel ein. Es wird dem Zögling vom Uebungslehrer genau zu Anfang jeder Woche angegeben, was ein Jeder zu lehren habe. Dann wird eine sorgfältige schriftliche Vorbereitung vorher demselben oder dem Director eingereicht und nachdem die Anordnung, die auch bisweilen in Frage und Antwort abgefaßt sein muß, gebilligt ist, darf die Lection gehalten werden. Etwa 4—6 Stunden sind dem einzelnen Zögling zugemuthet. Damit aber nicht zu oft Störungen eintreten, sind stets 2 Zöglinge in derselben Klasse, von denen der eine unterrichtet, der andere still zuhört; nachher wechseln diese, also etwa nach 4 Wochen. Dann folgt ein großer Turnus, nach dem die Zöglinge gruppenweise im Unterrichtsfache wechseln. Wenn z. B. A und B Religion, C und D Sprache, E und F Rechnen ꝛc. während 8 Wochen unterrichtet haben, erhält C und D Religion, E und F Sprache, A und B Rechnen ꝛc. Am Schlusse jeder Woche censirt der Uebungslehrer, welcher stets in der Schule ist, die Leistungen der lehrenden Zöglinge unter Aufsicht des Directors, der selbst, wie auch die übrigen Seminarlehrer, so oft er kann, die Schule besucht. Die sich ergebenden Bemerkungen werden in der Conferenz ausgesprochen. Alle Vierteljahr ist Prüfung der Seminarschule vor dem Seminarlehrercollegium von den Zöglingen in den Fächern in denen sie unterrichtet haben und nach Entlassung der Schule wird von jedem einzelnen Fachlehrer des Seminars in Gegenwart der Seminaristen des oberen Cursus das Urtheil abgegeben.

Die Zöglinge des Mittelcursus hospitiren wöchentlich in bestimmten Gruppen 2 Stunden der Uebungsschule und wohnen der Quartalprüfung aber nicht der darauf folgenden Censur bei. Auf dieser Stufe beginnen auch schon die Vorübungen damit, daß in je 1 Stunde bei jedem Seminarlehrer 6—8 Schulknaben nach dem Schlusse der Seminarschule, in die Seminarklasse kommen, worauf ein oder zwei Zöglinge mit ihnen eine vorher sorgfältig aus- und durchgearbeitete Lection vor ihren Mitseminaristen und dem Seminarlehrer abhalten. Die Knaben werden nach ½ Stunde ent-

lassen, und nun geben zuerst die Seminaristen ihr Urtheil ab, dann der Seminarlehrer.

Durch solche fortwährende Uebungen werden die jungen Leute zur Selbstthätigkeit angeleitet und lernen unterrichten. Daß die Schule nicht darunter leidet, zeigt sich auch in Münsterberg, wo in keiner Schule Schulgeld bezahlt wird, und doch der jährliche Andrang zur Seminarschule, besonders aus den besseren Ständen so groß ist, daß nicht alle Knaben aufgenommen werden können.

Am Seminar in Neuwied war die Schule bei unserm Besuche noch nicht im Seminargebäude eingerichtet, die Seminaristen der obersten Klasse besuchten noch eine Schule in der Stadt. Es ist dies eine dreiklassige, mit 3 angestellten Lehrern. Die Zöglinge des obersten Cursus geben hier Probelectionen, jeder in einem Fache wöchentlich 1 Stunde etwa 6 Wochen lang unter Aufsicht des Lehrers.

Ebenso hatte das kathol. Seminar in Boppard noch keine Schule, da dasselbe ganz neu errichtet ist und noch keinen 3. Jahrescurs besitzt.

Wir sehen somit in den preußischen Seminaren, welche mit wenigen Aenderungen ziemlich gleiche Einrichtungen haben, durchweg das Bestreben hervortreten, die jungen Leute in die Praxis tüchtig einzuführen, ein Bestreben, das ihnen freilich hie und da zum Vorwurf gemacht wird. Wenn dieses Bestreben allerdings in eine absichtliche Dressur zum Schulhalten ausartet, dann ist es verderblich, das sind aber dann Mißbräuche, die wohl von den einzelnen Persönlichkeiten abhängen können, wie überhaupt dieser Theil des Seminarunterrichts mehr als jeder andere vor allem geeignete Persönlichkeiten erfordert. An den von uns gesehenen Seminaren war von jenen nachtheiligen Wirkungen, soviel man wenigstens bei einem so kurzen Aufenthalt beurtheilen kann, nichts zu verspüren.

Eine Verbindung eingehender Praxis mit umfassender, gründlicher theoretischer Vorbildung, wie sie in solcher Ausdehnung an den preußischen Anstalten nicht gefunden wird, sucht das Seminar in Gotha herzustellen und diese Anstalt hat bis jetzt bei jedem Besucher den Eindruck hinterlassen, daß die äußerst schwierige Aufgabe dort glücklich gelöst wird.

Die Einsicht in die Schulpraxis des Gothaer Seminars ist trotz der mehrfach hierüber vorliegenden Mittheilungen*) etwas schwierig und nur ein längerer Aufenthalt daselbst gibt Kenntniß von dem reich gegliederten Organismus, welcher von dem dortigen erfahrenen und gewandten Seminarinspector Kehr in lebensvollem Gange erhalten wird.

Die practische Pädagogik theilt sich in Gotha in die 3 Geschäfte, 1) Fragebildung und Katechisiren, 2) Methodik und methodologisch-practische Uebungen, 3) Schulpraxis.

Der ausführliche Lehrplan bestimmt hierüber folgendes:

1) Fragebildung und Katechisiren. Diese Aufgabe fällt besonders der untersten Klasse zu mit wöchentl. 1 Stunde. „Da die Kunst des Unterrichtens ein Theil der Kunst ist, mit Menschen umzugehen, und da der Umgang mit Menschen vorzugsweise auf der Gabe der mündlichen Unterhaltung beruht, diese mündliche Unterhaltung aber theils mittheilender, theils fragender Art ist: so müssen die Seminaristen vor allen Dingen sowohl im fließenden Mittheilen wie in correcter Fragestellung geübt werden. Ersteres ist in sämmtlichen Lehrfächern des Seminarunterrichts anzustreben und mithin eine Angelegenheit aller Seminarlehrer; Letzteres dagegen findet spezielle Berücksichtigung durch die Anleitung zur Fragebildung. Diese Anleitung hat sich zu erstrecken auf das Wesen der Frage, auf die Benutzung der Fragewörter, auf die Arten und Eigenschaften der Fragen. In letzterer Beziehung sind den Seminaristen insbesondere die Deutlichkeit, Bestimmtheit, Einfachheit, Kürze und Vollständigkeit der Fragen, sowie die dabei zu beachtenden Regeln zum sichern Bewußtsein zu bringen. (Vergleiche Scholz, Fragebildung, und Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik.) Haben die Seminaristen einen Einblick in das Wesen der Fragebildung gewonnen, dann wird ihnen Gelegenheit

*) Carl Schmidt, Zur Reform der Lehrer-Seminare, Cöthen 1863.
Desselben: Geschichte der Volksschule und des Lehrer-Seminars im Herzogthum Gotha. Cöthen 1863.
Jahresberichte, über das Seminar von 1866. 1867. 1868. 1869.
Dittes, Lehrplan des Herzogl. Lehrer-Seminars zu Gotha. Gotha 1868.
Kehr, die Praxis der Volksschule. Gotha 1868.

gegeben, Repetitions- und Examinationsfragen zu bilden, indem sie veranlaßt werden, kleine biblische Geschichten, Lesestücke u. m. A. frei vorzutragen und abzufragen. Die betreffenden Fragen sind entweder an die Seminaristen oder an die Lehrer zu richten; letzterer wird natürlich jede falsch gebildete Frage corrigiren oder jede unbestimmt gestellte Frage falsch beantworten, so daß die Seminaristen genöthigt werden, sich durchweg einer correcten Fragestellung zu befleißigen. Affirmativ- und Negativfragen sind auf dieser Klassenstufe verboten. — Haben die Seminaristen die nöthige Fertigkeit im Repetiren und Examiniren erlangt, dann beginnt (etwa nach den Sommerferien) die Einführung in den fragend-entwickelnden Unterricht. Zunächst zeigt der Lehrer an verschiedenartigen Beispielen das Wesen der genetisch-entwickelnden Methode und veranlaßt die Schüler zur Nachbildung der gegebenen Beispiele. Zuerst werden Begriffe, dann Urtheile und zuletzt Schlüsse synthetisch entwickelt. Der Weg der Induction ist nie zu verlassen. Hauptsache ist immer das Vorbild des Lehrers, denn nur durch die concreten Musterbeispiele des Lehrers lernen die Schüler erkennen, worauf es in erster Linie ankommt. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts werden die Schüler sodann angeleitet, die gewonnene Einsicht bei Anfertigung kleiner Katechesen zu verwerthen. Anfangs katechisirt der Lehrer mit den Schülern und stellt an letztere nur die Aufforderung, die in ihrer Anwesenheit gehaltene Katechese aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben, zu Hause zu memoriren und dann mündlich zu reproduciren. Später werden die Schüler veranlaßt, auf Grund gegebener Andeutungen selbstständige Versuche zu machen. Am Schlusse des Schuljahres müssen die Seminaristen so weit gefördert sein, daß sie im Stande sind, eine einfache Katechese regelrecht anzufertigen und zusammenhängend frei vorzutragen. Die Zuziehung von Kindern ist auf dieser Klassenstufe ausgeschlossen.

In Klasse II. werden sodann im Sommerhalbjahre (wöchentlich 2 Stunden) die Uebungen im Anfertigen schriftlicher und im Vortrage mündlicher Katechesen in der Weise fortgesetzt, daß vom Leichteren zum Schweren geschritten wird. Insbesondere wird das Disponiren recht fleißig geübt, bis die Schüler im Stande sind,

ein ihnen vorgelegtes Thema selbstständig zu behandeln. — Das Winterhalbjahr s. unter „Methodik".

An dem Unterrichte der Klasse II. nehmen die Schüler der Klasse I. als Hospitanten wöchentlich 1 Stunde Antheil. Die Kunst des Katechisirens erfordert so klare Einsicht und so vielseitige Uebung, daß auf diesem Gebiete Keiner auslernt.

2) Methodik und methodologisch-praktische Uebungen. „Der Unterricht für diese Disciplin beginnt erst in Klasse II. (mit wöchentlich 4 Stunden) in der Weise, daß die Seminaristen zuerst erfahren, welche Unterrichtsfächer sie einst als Volksschullehrer zu lehren haben, sodann nach welchen Grundsätzen die Auswahl des Lehrstoffes zu treffen ist, ferner welche Unterrichtsmethoden zu befolgen sind, und endlich welche Lehr- und Anschauungsmittel in jedem Lehrfache benutzt werden sollen. Für die beiden zuerst genannten Zwecke geben die §§. 2 u. 3 des gothaischen Volksschulgesetzes (vergleiche den Lehrplan für die gothaischen Volksschulen, S. 2) die Richtschnur, indem dort gefordert wird: „der Unterricht in der Volksschule ist mindestens auf folgende Gegenstände zu erstrecken: Religion, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen und Turnen." „Der Religionsunterricht wird auf Grundlage der biblischen Geschichte, namentlich des neuen Testamentes, ertheilt." „Die Volksschule soll die Kinder zum bewußten, sittlichen Handeln erziehen und die Kräfte der Kinder gleichmäßig entwickeln." „Nichts soll gelehrt werden, was das Fassungsvermögen der Kinder übersteigt; nichts soll dem Gedächtniß der Kinder eingeprägt werden, was nicht zum Verständniß der Kinder gebracht worden ist." — Um das durch das Schulgesetz festgestellte Ziel zu erreichen, hat der Seminarunterricht ein Dreifaches zu thun:

a) Es ist den Seminaristen das Nöthige über den Zweck eines jeden Unterrichtsgegenstandes, über das Ziel, die Auswahl, den Lehrgang, sowie über die Methode, die Entwicklungsgeschichte und über die Benutzung geeigneter Lehrmittel u. s. w. durch die Vorträge des Lehrers zum klaren Verständniß zu bringen;

b) es ist sodann seitens des Lehrers das Vorgetragene oder

Entwickelte den Seminaristen durch Musterlectionen zu veranschaulichen;

c) es haben auf Grund der ertheilten Musterlectionen die Seminaristen selbst Versuche im Unterrichten zu machen, indem sie mit einigen Kindern der Seminarschule Probelectionen halten.

Bei den Musterlectionen wird besonders darauf gesehen, daß die Seminaristen erkennen lernen, worauf es im gegebenen Falle ankommt, und welche Mittel sie anzuwenden haben, um den Unterricht in musterhafter Weise zu ertheilen. Am Schlusse jeder Musterlection ist deßhalb das eingeschlagene Verfahren eingehend zu besprechen.

Die Probelectionen der Seminaristen sollen den jungen Leuten Veranlassung geben, sich in der Ausführung des für richtig Erkannten zu üben. Es geht jeder Probelection eine Vorbereitung voraus, in welcher das Was, Wieviel und Wie des Unterrichtes festgestellt und auf etwaige Hilfsmittel hingewiesen wird. Auf Grund dieser Vorbereitung hat sodann der betreffende Lehrpractikant die Probelection schriftlich auszuarbeiten und dieselbe dem Lehrer zur Correctur vorzulegen. Erst hierauf hat der Seminarist die Probelection zu memoriren und zuletzt mit einigen Kindern aus der Seminarschule im Beisein des Lehrers und der Seminaristen in Klasse II. zu halten. Durch die der Probelection nachfolgende Kritik wird der Lehrpractikant auf seine Fehler aufmerksam gemacht und veranlaßt, sein pädagogisches Gewissen zu schärfen.

Wenn so die Seminaristen theils durch die Vorträge des Lehrers, theils durch dessen Musterlectionen, theils durch vielseitige eigene Versuche (Probelectionen) zur klaren Erkenntniß des Unterrichtszweckes und des Unterrichtsverfahrens gekommen sind, dann ist das pädagogische Urtheil und der sichere Tact der Leute soweit cultivirt, daß man an sie die Aufgabe stellen kann, den Versuch zu wagen, ausgewählte Lehrstoffe nach eigenem Ermessen selbstständig zu behandeln. Es ist damit zugleich die Zeit gekommen, daß der Lehrer die speciellen Unterrichtsgrundsätze übersichtlich zusammenstellt und daraus die allgemeinen (didactischen) Regeln des Unterrichts entwickelt.

Mit einer Einweisung in das Wesen und die Handhabung der

Schuldisciplin, die als Vorbedingung eines geordneten und gesegneten Schulunterrichts nicht scharf genug betont werden kann, wird das Schuljahr geschlossen. Die Seminaristen, welche von nun an als Lehrer in die Seminarschule eintreten, wissen nun, was sie dort zu thun, in welcher Weise sie den Unterricht zu führen und durch welche Mittel sie die Schulordnung aufrecht zu erhalten haben.

Die im Obigen geforderten Vorträge über Methodik u. s. w., sowie die Musterlectionen des Lehrers fallen, der Natur der Sache nach, mehr in das Sommerhalbjar, die Probelectionen der Seminaristen mehr in das Winterhalbjahr (s. Katechisiren). Beim Beginn des Wintersemesters werden die von den Seminaristen zu haltenden Probelectionen in der Weise festgestellt und vertheilt, daß alle Unterrichtsfächer gleichmäßige Berücksichtigung finden.

Dem Unterrichte liegt zu Grunde: Kehr: die Praxis der Volksschule (Gotha, bei E. F. Thienemann).

3) Schulpraxis. „Klasse I. in wöchentlich circa 10 Stunden. Die Seminarschule hat einen doppelten Zweck, sie soll einerseits eine Musterschule für einfache Volksschulen sein und als solche den Seminaristen, weniger im extensiven, mehr im intensiven Sinn die Anschauungen des Musterhaften bieten; anderseits soll sie eine Uebungsschule sein und als solche den Seminaristen der Oberklasse Gelegenheit bieten, die in Klasse III. und II. erworbenen pädagogischen und methodischen Kenntnisse vor größeren Schülerklassen auf dem Wege der Unterrichtsübung zu verwerthen. Der Zweck der Musterschule wird zu erreichen gesucht theils durch den Unterricht, den die vier ständigen Seminarschullehrer in der Seminarschule ertheilen, theils durch die gesammten Schuleinrichtungen, wie sie in der oben genannten „Praxis der Volksschule" näher beschrieben sind. Soll aber die Seminarschule neben dem ersten Zwecke auch zugleich den zweiten erreichen und eine Seminarübungsschule sein, und soll durch die Vereinigung beider Zwecke nicht nur jeder Lehrseminarist, sondern auch jeder Schüler der Seminarschule gefördert werden: so sind mancherlei Vorkehrungen nöthig. Zunächst muß jeder Seminarist, ehe er in die Klasse tritt, genau wissen, was er lehren soll und wie er den Unterricht zu ertheilen hat. Zu diesem

Behufe wird beim Beginn des Schuljahres nicht allein der Lehrstoff unter die Seminaristen der Klasse I. nach Schulwochen und Lehrstunden vertheilt, sondern es werden auch wöchentlich 2 Vorbereitungsstunden gehalten, in denen jeder Lehrseminarist den schriftlich ausgearbeiteten und genau memorirten wöchentlichen Unterrichtsstoff im Beisein seiner Mitschüler dem betreffenden Seminarlehrer genau in der Weise vorzutragen hat, wie er ihn in der Seminarschule zu ertheilen beabsichtigt. Es bietet sich dabei vielfache Gelegenheit dar, Falsches zu berichtigen, Fehlendes zu ergänzen und die Wege zum Besseren praktisch darzulegen. Erst nach geschehenem Vortrage, nach erfolgter Feststellung und Genehmigung ist der Lehrseminarist berechtigt, den betreffenden Lehrstoff mit den Kindern in der Seminarschule zu behandeln. Dem Unterrichte wohnt entweder der Seminarinspector, oder ein ständiger Seminarschullehrer, oder ein Lehrseminarist bei, damit der ertheilte Unterricht einer strengen Kritik unterworfen werden kann, an der sich die Hospitanten und Lehrseminaristen betheiligen. Gefordert wird dabei, daß jede Kritik objectiv sei, daß der betreffende Lehrseminarist nicht allein getadelt wird, sondern daß er auch die Wege zum Besseren erfährt und vor Allem, daß jede Behauptung mit Beispielen belegt und sachlich begründet wird.

Die Lehrseminaristen ertheilen den Unterricht in einer der Seminarschulklassen zunächst von Ostern bis Michaelis. Mit Beginn des Wintersemesters tritt ein Lehrerwechsel ein. Ein öfterer (vierteljährlicher oder gar monatlicher) Wechsel erschwert erfahrungsmäßig die Handhabung der Klassendisciplin und verhindert das organische Zusammenleben der Lehrer und Schüler. Da aber bei unserer Einrichtung die Lehrseminaristen nicht in allen, sondern nur in einzelnen Unterrichtsfächern sich üben können, so muß behufs einer allseitigen practischen Durchbildung auf andere Weise Rath geschafft werden. Es geschieht dies durch die Probelectionen der Lehrseminaristen. Die Lehrseminaristen werden nämlich in 3 oder 4 Abtheilungen getheilt, von denen jede wöchentlich eine Probelection in der Seminarschule im Beisein des Seminarinspectors und zwar in denjenigen Unterrichtsfächern zu ertheilen hat, die nicht im Klassenunterrichte des betreffenden Lehrseminaristen vor-

kommen. Die Themata zu den Probelectionen hat der Seminarinspector zu bestimmen, dieselben mit Andeutungen zur Ausführung zu versehen, den Verlauf des Unterrichtes zu überwachen und das Ganze am Schlusse der Probelection, welche nicht länger als ½ Stunde dauern darf, zu recensiren. Dieser Recension geht eine Selbstkritik des Lehrseminaristen voraus. Zu bemerken ist nur noch, daß die Probelectionen von Neujahr bis Ostern zur Unterrichtsübung in einer ungetheilten Schule verwendet werden. Letztere wird in den betreffenden Stunden provisorisch aus verschiedenen Schülern und Klassen der Seminarschule zusammengestellt.

Das dritte Mittel zur Erzielung einer practischen Durchbildung der Lehrseminaristen sind die Hospitirstunden. Auch diese werden beim Beginn des Semesters planmäßig festgestellt und so vertheilt, daß jeder Seminarist Gelegenheit hat, jeden Unterrichtsgegenstand zu hören. Damit aber jeder Seminarist vom Hospitiren den rechten Gewinn habe, hat er sich den ihm vorgeführten Unterrichtsgang zu notiren und darüber auf Verlangen Bericht zu erstatten. Insbesondere wird darauf Bedacht genommen, daß bestimmte Lehrstunden der ständigen Seminarschullehrer pünktlich und mit Erfolg besucht werden. — Zur Sicherung der Einheit des Unterrichts und der Schulzucht dienen die Conferenzen, nämlich a) die Monatsconferenzen der sämmtlichen Lehrer zur Besprechung der Schülerindividualitäten resp. Behandlung der Schülercharaktere; b) die wöchentlichen Privatconferenzen der Lehrseminaristen einer Klasse unter Vorsitz des Klassenlehrers; c) die wöchentliche Hauptconferenz unter dem Vorsitze des Seminarinspectors. Diese letztere Conferenz ist gleichsam das Geschwornengericht, vor welches Jeder gestellt wird und in welchem Alles zur Sprache kommt, was die Hebung der Seminarschule fördert oder hindert.

Nachdem auf diesem Wege die Seminaristen, soweit es im Seminar möglich ist, planmäßig zu Lehrern und Erziehern herangebildet worden sind, wird ihnen am Schlusse des Schuljahres der Inhalt des Lehrplanes für die Volksschulen des Herzogthums Gotha, sowie der Inhalt des gothaischen Volksschulgesetzes mitgetheilt, damit Jeder die Pflichten, die er zu erfüllen, und die Rechte, die er zu fordern hat, wenn er nach bestandener Abiturientenprüfung als

Lehrer in einer Volksschule des Landes angestellt wird, rechtzeitig kennen lernt."

Die 4klassige Schule in Gotha mit etwa 200 Schülern ist eine Art Armenschule, da nur ein geringes Schulgeld bezahlt wird. Sie verfolgt den doppelten Zweck eine Muster- und zugleich Uebungsschule zu sein, beides erreicht sie in hohem Maße, ihre Musterhaftigkeit in der Disciplin und in ihren Leistungen werden jedem Besucher klar. Den festen geordneten Gang vermitteln die 4 Seminarschullehrer, wovon 2 zugleich Seminarlehrer sind, die Arbeit der Seminaristen in einer Klasse dauert so lange, daß eine Uebung erzielt wird und die etwa nicht behandelten Fächer werden in den Probelectionen eingeübt. Eine besonders anregende Einrichtung, welche wohl einen ganzen methodologischen Curs ersetzt, sind die zahlreichen Kritiken und Conferenzen. In Gotha werden wirklich die jungen Leute in das ganze Schulleben eingeführt, wovon als einer der wichtigsten Theile die Disciplin und die Behandlung der verschiedenen Schülercharaktere erscheint. Es ist äußerst interessant, einer solchen Monatssitzung beizuwohnen, welche in sehr freier Weise, gewöhnlich in einem Local außerhalb des Seminars abgehalten wird. Die Seminaristen bringen ihre Individuenbücher mit und haben nun über den Charakter jedes einzelnen Schülers zu berichten. Es führt dies zu sehr wichtigen Besprechungen, welche oft tief in die Erziehungslehre eingreifen und die beste Grundlage und den Probestein der früher mitgetheilten psychologischen Grundsätze bilden. Die verschiedenen Arten der Anfassung dieses oder jenes beanstandeten Schülers werden besprochen, die Seminaristen werden beauftragt, sich nach den etwaigen häuslichen Ursachen des Unfleißes oder der Unfolgsamkeit umzusehen, mit den Eltern ins Benehmen zu treten, ja sogar dem schwächeren, zurückbleibenden Schüler Nachhülfe in Privatstunden zu ertheilen. Es herrscht in diesen Conferenzen ein äußerst reger Geist und keine Frage des Unterrichts und der Erziehung bleibt so dem austretenden Seminaristen unerörtert.

Zur Durchführung eines so weit angelegten Planes gehört freilich, daß ein großer Theil des Stoffes, welchen die Seminarien sonst zu bewältigen haben, bereits bei dem Eintritt vorausgesetzt werden kann, daß eine Uebung und Gewandtheit des Denkens, der

Auffassung und Wiedergabe vorhanden, welcher allerdings blos noch die practische Einführung in das Gebiet des zukünftigen Berufs mangelt.

Es sind dies Bedingungen, welche anderswo unmöglich erfüllt werden können und an deren Nichterfüllung die Nachahmung dieses Lehrplans scheitert. Diese lebendige Einführung in die Praxis mit all den vielseitigen Erfahrungen in der Schule kann es auch allein sein, was die Liebe zum Berufe mächtig hebt und fördert, während man sonst vermuthen könnte, eine Vorbildung, die nach den gewöhnlichen Einrichtungen weit über den hergebrachten Bildungskreis des Seminars hinausreicht, würde die jungen Leute mit ihrer künftigen Lebensstellung unzufrieden machen. Mag auch die Theorie dort zu hoch gegriffen sein, in die reale Schulpraxis werden die Leute gut eingeführt und sie bewegen sich, wie man aus ihren Reden und ihren Arbeiten in der Schule wahrnehmen kann, mit großer Freude und Liebe darin.*)

Gehen wir zu den sächsischen Seminaren über, welche seit Ostern 1868 durch die organische Vereinigung mit den Präparantenschulen 6jährige Curse haben, so finden wir am Friedrichsstädter Seminar in Dresden eine 2klassige Armenschule mit ca. 60 Kinder ohne fest angestellte Lehrer, wir treffen in jeder Klasse einen lehrenden Seminaristen, mit 2 anderen, welche hospitiren, die Lehrer des Seminars gehen ab und zu. Sämmtliche Lehrgegenstände sind unter die Seminaristen der beiden oberen Klassen in der Art vertheilt, daß die leichteren Unterrichtsfächer auf die II. die schwierigeren auf die I. Klasse fallen. Jeder Lehrseminarist hat die Klasse 14 Tage, dann tritt er aus und übergibt den Unterricht einem der bisherigen Hospitanten, für diesen tritt dann ein neuer Hospitant ein, während der ausgetretene Lehrseminarist als Hospitant in einem anderen Lehrfache sich anschließt. Durch das gleichzeitige Anwohnen 2er Hospitanten, welche nach einander in den Unterricht eintreten, wird eine Störung im gleichmäßigen Gang des Unterrichts vermieden. Die

*) Denselben theorethisch-practischen Unterricht in der Pädagogik, wie er in Gotha betrieben wird, empfiehlt auch das Schriftchen von Dr. H. Zwick, „die Ziele der modernen Lehrerbildung", Berlin 1869.

Lehrstunden des Seminars fallen jedoch nicht außerhalb der Schulstunden, so daß, wenn eine Unterrichtsstunde des Seminars kommt, die beiden Hospitanten diese besuchen, während der Lehrseminarist allein unterrichtet.

Die Methodik ist den einzelnen Fachlehrern überlassen. Diese geben ebenfalls je 3—6 Stunden wöchentlich Musterlectionen, wobei jedoch mehr Hospitanten zugegen sind.

Jeder Seminarlehrer hat in der Seminarschule diejenigen Unterrichtsfächer zu leiten, die er im Seminar gibt. Er läßt von Zeit zu Zeit die Seminaristen, die in seinen Fächern in der Schule unterrichtet haben, auf sein Zimmer kommen und gibt ihnen den Lehrstoff, indem er zugleich Bemerkungen über die Behandlung anschließt. Eine schriftliche Präparation wird nicht gefordert. Der Lehrseminarist hat zuerst das in der letzten Stunde Gelehrte, auch wenn es nicht von ihm selbst vorgetragen worden, zu repetiren und dann erst den neuen Stoff einzuüben.

Die 2klassigen Schulen sind in Sachsen als Regel für die Seminare bestimmt.

In dem ebenfalls in Dresden befindlichen Fletscherschen Seminar ist die gleiche 2klassige Schule, hier aber unterrichten bereits die Seminaristen der II. Klasse unter Aufsicht eines Seminarlehrers in der Elementarklasse der Seminarschule in verschiedenen Fächern und zwar 4 Wochen lang. Das Pensum für den folgenden Tag wird vom Seminarlehrer dem Seminaristen jeden Tag genau bezeichnet. Die Oberklasse wird vom I. Curs unterrichtet, und die lehrenden Seminaristen sind während der Schulzeit vom Seminarunterricht dispensirt. Ein Seminarlehrer ist auch hier stets anwesend, der schriftliche Bemerkungen macht und die Lehrproben am Ende der Woche kritisirt. Neben diesen Uebungen müssen die Seminaristen der I. Klasse noch besondere Katechesen halten, welche vorher schriftlich ausgearbeitet und nachher vom Director beurtheilt werden.

In Grimma ist ebenso eine 2klassige Seminarschule, ob dafür ein besonderer Uebungslehrer angestellt ist, ist uns nicht bekannt, jedenfalls haben bis 1863 blos die Seminarlehrer und Seminaristen den Unterricht gegeben. Die unterste IV. Klasse hört in 2wöchentlichen

Stunden dem Unterricht blos zu, die III. II. und I. Klasse halten zahlreiche Lehrübungen in jedem Fache abwechselnd mit den Musterlectionen der Seminarlehrer. Die Uebungen werden alle auf Grund schriftlicher Arbeiten gehalten unter Beisein anderer Seminaristen und des Fachlehrers. Die Katechisirkunst wird, wie es scheint, hier fleißig eingeübt.

Wie sich in den übrigen sächsischen Seminaren die Praxis gestaltet hat, ist uns nicht bekannt geworden. Jedenfalls läßt sich in diesen Anstalten hierin Vortreffliches leisten, da die einheitliche Vorbildung in den Proseminaren und der 4jährige Seminarcurs hinreichende Vorkenntnisse und hinreichende Zeit gestattet.

Am Seminar zu Eisenach befindet sich ebenfalls eine Armenschule mit 4 Klassen, wobei zur besseren Handhabung der Zucht ein besonderer Lehrer angestellt ist, während den größten Theil des Unterrichts die Seminaristen des letzten, 4. Jahrgangs besorgen. Da der Lehrstoff hauptsächlich auf 3 Jahre vertheilt ist, so bleibt für den 4. Jahrgang fast nur Repetition, daher durch das Besuchen der Schulen für die Seminaristen kein so großer Nachtheil entsteht. Jeder Seminarist hat 2—3 Lehrfächer, welche er das ganze Jahr hindurch behält.

Die Methodik tritt hier in unmittelbare Beziehung zu dem Unterrichte der lehrenden Seminaristen in der Seminarschule. Auf Grund der von dem Lehrer bei Ueberwachung der unterrichtlichen Thätigkeit der Seminaristen gemachten Beobachtungen werden Besprechungen über einzelne schulische Gegenstände eingeleitet, Fehler gerügt, Rathschläge ertheilt, Anregung zu eigenen Beobachtungen, zur Auffindung zweckmäßiger Veranschaulichungsmittel gegeben, soweit das Alles nicht schon in der Seminarschulkonferenz seine Erledigung finden kann. Der andere, und zwar größere Theil der Unterrichtsstunde wird der Besprechung der unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Lehrgenstände in geordneter Folge gewidmet.

Der fortlaufende Unterricht wird von practischen Lehrversuchen mit aus der Seminarschule entnommenen Kindern begleitet. Für den Religionsunterricht werden die methodischen Winke den katechetischen Uebungen angeschlossen. Für diese Besprechungen sind wöchentlich 3 Stunden gewidmet und der Stoff umfaßt sämmtliche Unter-

richtsfächer auf den verschiedenen Stufen nebst dem Allgemeinen aus der Unterrichtslehre, der Schulerziehung und Schuldisciplin.

Bei dem Seminar zu Bremen wurde bereits im I. Theile erwähnt, daß dort die specielle Methodik die Grundlage des ganzen pädagogischen Unterrichts bildet. Mit dieser Methodik gehen die Unterrichtsübungen der Seminaristen, die in einer Freischule des IV. Districts angestellt werden, Hand in Hand. Der Lehrplan bestimmt hierüber Folgendes:*)

„Sobald die Methode eines Lehrgegenstandes festgestellt worden ist, treten die Unterrichtsübungen in demselben ein. Zunächst wohnen die Seminaristen einigen Unterrichtsstunden des betreffenden Klassenlehrers oder, wenn es erwünscht erscheint, des Directors zuhörend bei. Dann werden die von ihnen zu behandelnden Aufgaben so weit besprochen, als erforderlich ist. Hierauf arbeiten die Seminaristen dieselben in katechetischer Form aus und überreichen sie zur Durchsicht. Bei den Unterrichtsübungen der Einzelnen ist stets der Director mit sämmtlichen Seminaristen der I. Klasse zugegen. Mißlingt eine Uebung oder wird die Haltung der Schulklasse eine ungeeignete, so tritt der Director sofort unterrichtend ein und zeigt, wie der in Angriff genommene Gegenstand zu behandeln und die Klasse zu discipliniren und zur Aufmerksamkeit zu bringen ist. So weit es erforderlich ist, wird in der nächsten Pädagogik-Stunde der Ausfall einer Unterrichtsübung besprochen, wobei sich die Seminaristen zwar betheiligen, nicht aber gerade zu Richtern ihrer Mitschüler gemacht werden. Als Ziel der Unterrichtsübungen wird angesehen, die Seminaristen dahin zu bringen, daß sie sich der Richtigkeit ihres Verfahrens bewußt werden, also auch die von ihnen gemachten Fehler sofort erkennen."

Dabei werden die Seminaristen durch Bücher aus der Bibliothek in den Stand gesetzt, sich über die behandelten Gegenstände weiter zu belehren, sie erhalten dadurch eine genügende Kenntniß der Literatur und werden angeleitet, in den stilistischen Uebungen sich auch im Zusammenhang über pädagogische Themata auszusprechen.

Zu den genannten Unterrichtsübungen werden wöchentlich etwa

*) Lüben, Lehrplan. S. 8.

4 Stunden benützt, dieselben befinden sich alle in den Händen des Herrn Director Lüben, nicht in denen der Fachlehrer. Diese Einrichtung hat den großen Vorzug der größtmöglichen Concentration, der Einheit im Unterrichtsverfahren, sie erscheint uns als die natürlichste, daß nämlich der Lehrer der Pädagogik und Methodik auch seine theoretischen Sätze in der Praxis an allen Unterrichtsfächern zeigt. Mag man immerhin die specielle Methodik den einzelnen Fachlehrern zuweisen, so wird sie doch stets ein Theil des Gesammtunterrichts der Pädagogik bleiben müssen, insoferne jeder Satz der allgemeinen Methodik oder Didactik auch im Speciellen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen wird nachgewiesen werden müssen. Wenn wir nun auch die Einrichtung am Bremer Seminar als ganz correct anerkennen, so müssen wir auf der andern Seite das Geständniß machen, daß sie eben nur da möglich ist, wo ein Mann an der Sitze steht, welcher in allen Unterrichtsfächern theoretisch und practisch so zu Hause ist, wie Lüben.

Das Normativ über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 29. Sept. 1866 enthält als Ziel des Seminarunterrichts, „daß der Zögling in das Lehrfach selbst eingeführt, mit der Unterrichtskunst im eigentlichen Sinne des Wortes vertraut gemacht, zu einer richtigen Behandlung der Lehrfächer in der deutschen Schule theoretisch und practisch angeleitet und in ihnen eine einfache klare und gründliche Mittheilungsgabe entwickelt werde. Um dieses Ziel zu erreichen, muß die Behandlung der Unterrichtsfächer von Seiten der Seminarlehrer selbst einfach, klar, gründlich, anschaulich und so viel als möglich der Art und Weise angepaßt sein, in welcher die Zöglinge selbst später unterrichten sollen, so daß ihnen für ihr ganzes künftiges Berufsleben Unterricht und Lehrgabe der Seminarlehrer als Muster vorschweben."

„Mit jedem Seminar ist eine aus sämmtlichen Classen der Werktagsschule bestehende Uebungsschule zu verbinden, welche rücksichtlich ihrer inneren Verhältnisse ausschließlich der Seminarinspection unterstellt ist. In dieser Schule, welche in jeder Beziehung das Bild einer wohlgeordneten Schule darbieten soll, haben die Seminaristen unter beständiger Aufsicht und Leitung zuerst einzelne Schüler, dann kleinere und größere Abtheilungen und zuletzt die

vereinigten Classen in allen Lehrgegenständen versuchsweise zu unterrichten und dadurch die Kunst der Begriffsentwicklung, der Fragestellung und des methodischen Verfahrens, sowie der gleichzeitigen Unterweisung und Beschäftigung der ganzen Schule sich anzueignen."

Im Einzelnen ist die Aufgabe der untersten Classe: „Auscultiren beim praktischen Schulhalten. Kleine Versuche im praktischen Schulhalten."

Im II. Curs wird das Auscultiren und die Uebungen fortgesetzt. Die Leitung der praktischen Uebungen ist von jedem Lehrer in den ihm zugewiesenen Fächern unter Benützung der Musterschule vorzunehmen, wobei jedoch zwischen den Seminarlehrern und dem Seminarschullehrer vorgängige Besprechung und Verständigung über das beim Schulunterrichte einzuhaltende Lehrverfahren stattfinden muß, damit nicht durch diese practischen Versuche der Seminaristen der Lehrgang des Schulunterrichts zu sehr gestört und dem Seminarschullehrer unmöglich gemacht werde, seine Schule auf dem Stand einer Musterschule zu erhalten.

In Baiern sind also im Gegensatz zu allen bisherigen Seminarschulen keine Uebungs- sondern Musterschulen von eigenen Lehrern geleitet und die Uebungen treten als Einzelversuche, nicht als selbstständige Leitung einer ganzen Klasse auf.

Aehnlich ist die Einrichtung am Großh. Hessischen ev. Seminar in Friedberg. Nach dem Bericht des derzeitigen Directors*) wurden die practischen Uebungen von 1820 an in einer mit dem Seminar verbundenen und in dessen Local placirten besonderen Schule, „Seminarschule" genannt, vorgenommen; die Kinder wurden in den ersten Monaten von Seminarlehrern, dann von den Seminaristen unterrichtet. Von 1840 an werden die Uebungen im Beisein und unter Anleitung der Seminarlehrer in den verschiedenen Klassen der Stadtschule in Friedberg gehalten, welche im Jahr 1838 neuorganisirt wurde und eben wegen ihres Verhältnisses zum Seminar, für dessen Zöglinge sie bezüglich ihrer Organisation und der befolgten Methode ein Muster sein soll, den Namen „Musterschule" erhielt. Jeder Lehrer hat in seinen Fächern

*) Steinberger a. a. O. S. 69.

die Zöglinge in die Praxis einzuführen. Daneben besuchen diese aber auch abwechselnd die verschiedenen Klassen der Stadtschule, um dem Unterricht der Lehrer derselben beizuwohnen und sich an derselben durch die Anschauung ein Muster zu nehmen.

Der Entwurf des zukünftigen, auf 3 Jahrescurse berechneten Lehrplans erhält folgende Bestimmungen:

II. Klasse. An die specielle Methodik schließt sich ein wöchentlich zweimaliger auscultirender Besuch der Zöglinge in den verschiedenen Klassen der Musterschule und Besprechung der dort gemachten Wahrnehmungen.

I. Klasse. Neben Geschichte der Pädagogik abtheilungsweise in 10 wöchentlichen Stunden practische Unterrichtsübungen in den verschiedenen Klassen der Musterschule in Gegenwart und unter Anleitung der betreffenden Fachlehrer, woran sich eine gegenseitige Kritik der Zöglinge und die nöthigen Zurechtweisungen der Lehrer anschließen.

In ganz ähnlicher Weise sind die practischen Uebungen der ehemals nassauischen Seminare Usingen und Montabaur eingerichtet. Die Uebungen werden in den städtischen Elementarschulen gehalten und zwar in ziemlich großer Anzahl. So enthält der Jahresbericht von Usingen von1866/67 4 Stunden Unterricht in der Methodik des Religionsunterrichts, nämlich 2 Stunden Katechetik als Centrum der Volksschuldidaktik mit Hinzuziehung der Unterrichts- und Methodenlehre verbunden mit Lieder- und Spruchkatechesen. Ferner 2 Stunden Katechesen über den Katechismus und biblische Geschichte. Jeder Seminarist katechisirte 3—4 Mal des Jahres über jeden der angeführten Stoffe in der Stadtschule. Die Katechesen werden zuerst besprochen, ausgearbeitet, corrigirt und nach der Haltung vom Director und den Seminaristen kritisirt.

In gleicher Weise wird die Schulpraxis in deutscher Sprache mit 3 Stunden, im Rechnen mit 2 Stunden von den betreffenden Fachlehrern betrieben. Die II. Klasse hat noch keine practischen Uebungen.

In Montabaur ist die Einrichtung dieselbe.

Mit Einrichtung des 3jährigen Cursus entstund auch in Württemberg die Frage über die beste Art und Weise der Einführung der jungen Leute in die Praxis. Seminarrector Eisenlohr in Nür-

tingen hatte die Güte, mir die Einrichtung mitzutheilen, wie sie dort auf Grund vielfacher Berathungen und eigener Anschauung besonders der norddeutschen Seminarien jetzt getroffen worden ist. Eine ausführliche Darstellung gibt der amtliche Bericht des Oberlehrers Guth in Nürtingen über seine pädagogische Reise nach Norddeutschland; wir entnehmen daraus nachstehende Schilderung: „Die Seminarschule zu Nürtingen zählt 80 Knaben von allen Altersklassen; mehr Schüler aufzunehmen erlaubt der Raum nicht. Sie rekrutirt sich aus den niedersten Ständen; die Schüler gehören Bauern, Taglöhnern und Fabrikarbeitern an. Die Eltern, besonders die Bauern, die in Städten das geistige Proletariat bilden, haben nur geringes beziehungsweise gar kein Interesse an der Beschulung ihrer Kinder. Alle Knaben aus besseren Häusern besuchen entweder vom 8. Jahre an die dreiklassige Latein-, oder vom 10. Jahre an die zweiklassige Realschule; da namentlich letztere nur ein geringes Schulgeld erhebt, so ist es sogar unbemittelten Eltern möglich, ihre Kinder, wenn sie fähig sind, dieselbe besuchen zu lassen. Den äußeren Verhältnissen nach könnte daher die hiesige Seminarschule, was die Schüler betrifft, nicht ungünstiger gestellt sein. Diese 80 Knaben sind in 3 Klassen vertheilt. Die Elementarklasse, die einen besondern Lehrgehilfen hat, zählt 27 Schüler vom 1—3. Schuljahr; die Mittelklasse umfaßt 36 Knaben des 4. und 5. Schuljahrs; die Oberklasse hat 17 Schüler vom 6—8. Schuljahr. In der Elementarklasse ist der Unterrichtskursus einjährig, in den beiden andern aber zweijährig. In der biblischen Geschichte, im Anschauungsunterricht und Singen findet in der Elementarschule ein gemeinschaftlicher Unterricht statt. In den beiden obern Klassen wird in allen Fächern gemeinschaftlicher Unterricht ertheilt; nur im Rechnen und Memoriren geht der Unterricht nach Altersklassen in Abtheilungen auseinander.

„In sämmtlichen 3 Klassen müssen die Seminaristen des I. (oberen) Kursus in der unten näher angegeben Weise unterrichten. Die Vorbereitung hiezu erfolgt in mannigfacher Weise schon in den 2 ersten Jahren ihrer Bildungszeit. Die Seminaristen des II. und III. Kursus erhalten wie bisher einen eingehenden auf psychologischer Grundlage ruhenden Unterricht in der Schulkunde, wel-

cher nicht bloß allgemein Pädagogisches und Didaktisches, sondern auch die Grundsätze und die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer speciell erörtert. Daneben wird der III. (jüngste) Kursus im mündlichen Erzählen und im entwickelnden Abfragen leichterer Stoffe geübt. Mit dem II. Cursus werden die innere und äußere Einrichtung der Seminarschule und die Unterrichtsfächer derselben besprochen und durch Lehrproben gezeigt, wie letztere in den einzelnen Klassen zu behandeln sind. Zugleich hospitiren die Seminaristen dieses Cursus in einigen Wochenstunden in der Seminarschule und machen sich mit dem Unterricht und den Schülern bekannt. So vorbereitet beginnen sie nun im dritten Jahr ihre Thätigkeit in der Seminarschule.

„Im laufenden Jahr sind hier und in Eßlingen je 12 Seminaristen des I. Cursus, die in die Lehrpraxis eingeführt werden. (Vom nächsten Jahre an werden es regelmäßig je 25 sein.) Da wir nun 3 Schulklassen haben, so wurden jeder Klasse der Seminarschule 4 Seminaristen zugetheilt. Demgemäß wurde auch in jeder Klasse der Unterricht in 4 Hauptgruppen gegliedert:

1) Religionsfächer und Singen;
2) Realien (Anschauungsunterricht);
3) Sprachliches;
4) Rechnen und Schönschreiben (in der Oberklasse auch Zeichnen).

„Jeder Seminarist hat eine Unterrichtsgruppe zu übernehmen. Er unterrichtet in der ihm zugetheilten Gruppe und in seiner Klasse ein Tertial, so daß er ein vollständiges Bild des Unterrichts erhalten kann. Nach Abfluß eines Tertials kommt jeder Lehrseminarist in eine andere Klasse und hat in derselben auch ein anderes Unterrichtsfach zu geben. Da nun der Unterricht im Rechnen sich nach Altersklassen theilt, so muß in jeder Klasse einer der Semiristen der Gehilfe des Rechenlehrers sein. Dadurch ist es nun möglich, daß nach Ablauf des Schuljahres jeder Lehrseminarist nicht bloß in jeder Schulklasse, sondern auch in allen Unterrichtsfächern ein volles Tertial unterrichtet hat.

„Weil nun aber das Vorbild von mächtiger Wirkung ist, so ist ferner die Einrichtung getroffen, daß der Oberlehrer der Seminar-

schule jeden Tag mindestens 1 Stunde Unterricht gibt. Er hält diese Lehrproben in den verschiedenen Klassen, vorherrschend aber in der Mittel- und Oberklasse und sorgt zugleich dafür, daß alle Unterrichtsfächer an die Reihe kommen. Alle Seminaristen, soweit sie nicht selbst in der betreffenden Stunde dociren müssen, wohnen dem Unterricht des Oberlehrers an.

„Jedem Seminaristen wird der Stoff, den er in seiner Unterrichtsgruppe zu behandeln hat, im Detail gegeben, und in einer besonderen Vorbereitungsstunde werden den Docirenden bei schwierigen Disciplinen Winke für die Behandlung ertheilt. Auf diesen für eine Woche berechneten Lehrstoff hat sich nun jeder Seminarist schriftlich vorzubereiten, wozu er ein besonderes größeres Präparationsheft anlegt, das vornen den Lectionsplan und das Schülerverzeichniß seiner Klasse zu enthalten hat. Die Präparation wird bald ausführlich, bald in Form einer Disposition ausgearbeitet und muß dem Oberlehrer zur Correctur übergeben werden. Ist letztere besorgt, so erhält der Seminarist sein Heft zurück, und nach der corrigirten oder durchgesehenen Präparation hat er seinen Unterricht in freier Weise zu geben. Beim Unterricht wird neben den Zusammenfassungen und Wiederholungen nach jedem Abschnitt besonders die letzte Viertelstunde zum Repetiren des Gelernten benützt. Jede neue Unterrichtsstunde hat ebenfalls mit einer Wiederholung des in der letzten Stunde Eingeübten — wenn möglich von einem anderen Standpunkt aus — zu beginnen.

„Während des Schulunterrichts haben die Lehrseminaristen keine Lectionen im Seminar; durch einen genau normirten Turnus beim Hospitiren ist aber während desselben für jeden Zögling eine Arbeitszeit von 9—12 Stunden per Woche ermöglicht. Es ist jedoch dafür gesorgt, daß jeder Docent im Beisein von einigen Hospitanten arbeitet, die seine Fehler in disciplinarischer und methodischer Beziehung notiren. Während des Unterrichts geht aber auch der Hauptlehrer von Klasse zu Klasse, sorgt dafür, daß der Unterricht genau nach den vorgelegten Präparationen gehalten wird und notirt alle Fehler, die von den Lehrseminaristen gemacht werden. Zweimal in der Woche (Mittwoch und Samstag) findet eine Kritik der gehaltenen Lehrproben statt, bei der alle Lehrseminaristen, auch der

Lehrgehilfe, anwesend sind. Zuerst geben die Hospitanten ihr Urtheil ab, dann kritisirt der Oberlehrer, alles mit Recht Gerügte zusammenfassend.

„Obwohl nun für einen einheitlichen Gang des gesammten Unterrichts in der Seminarschule dadurch gesorgt ist, daß der Unterrichtsstoff für jede Woche und Klasse vom Hauptlehrer bestimmt wird, und er alle Präparationen corrigirt und deren Ausführung überwacht, so ist doch noch für einen geordneten Verlauf der Thätigkeit in jeder einzelnen Klasse der Seminarschule das Institut der sogenannten „Klassenlehrer" eingeführt worden. Dieselben werden aus der Reihe der nach Wissen und Character tüchtigsten Seminaristen genommen und haben in der ihnen zugetheilten Klasse alles das zu thun und vorzukehren, was sonst dem ständigen Lehrer einer Schule obliegt. Sie sind in gewissem Sinn die Aufsichtslehrer über die an derselben Klasse docirenden Seminaristen. Im einzelnen haben sie folgende Pflichten;

a) Mittheilung alles dessen, was den Einrichtungen der Seminarschule widerstrebt, an den Oberlehrer.
b) Zusammenberufung der Seminaristen ihrer Klasse zu Privatconferenzen, in welchen besonders über schwer zu behandelnde Schüler gesprochen wird.
c) Führung des Diariums und des Schüler- und Neglectenverzeichnisses.
d) Besuche bei den Eltern mancher Schüler.
e) Untersuchen der Bücher und Schreibmaterialien der Kinder.
f) Ueberwachung der Ordnung beim Nachhausegehen und in den Interstitien.
g) Ueberweisung aller Schüler, welche aus irgend einem Grunde nachsitzen müssen, an den Lehrgehilfen.
h) Einforderung, Aufbewahrung und Austheilung der Schülerhefte.
i) Einschließen der zur Klasse gehörigen Schulbücher.
k) Sorge für regelmäßige Hausaufgaben, die aber zu ihrer Lösung die Zeit einer halben Stunde nicht überschreiten dürfen. In der Regel beschränken sich die Hausaufgaben auf das Abschreiben von Memoriraufgaben und Lesebuchs- (Fibel-) Abschnitten.

„Der Klassenlehrer der Elementarschule ist natürlich der Lehrgehilfe. Dieser hält auch ein Lager von Schreibmaterialien, die er auf Verlangen an solche Kinder abgibt, die dieselben nicht sogleich bezahlen können. Es ist den Schülern gestattet, den Betrag der Schreibmaterialien ratenweise zu bezahlen. Die Schreibhefte müssen alle eine graue Decke mit weißen Schildchen haben (Groschenhefte).

„Diejenigen Lehrseminaristen, welche die erste Unterrichtsstunde zu geben haben, müssen sich eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts in ihrem Lokal einfinden. Sie haben in dieser Zeit

a) die Kinder zu visitiren, ob sie gekämmt und gewaschen sind,
b) die Schreibmaterialien zu untersuchen,
c) für Reinigung der Tafeln und Schwämme und Herbeischaffung von Trinkwasser durch die Schüler zu sorgen und
d) die Ordnung in der Schule zu handhaben.

„Mit dem Glockenschlag beginnt die Schule mit Gesang und Gebet. Dann folgt die Durchsicht der Hausaufgaben, welche, da sich dabei alle Seminaristen der Klasse betheiligen, nur wenige Minuten in Anspruch nimmt. Sofort beginnt der eigentliche Unterricht. Der Lehrseminarist steht immer vor den Kindern, verlangt von diesen aufrechtes Sitzen, Schließen der Hände und Sehen auf den Lehrer. Die Schüler müssen immer in vollständigen Sätzen antworten. Die Fragen werden stets an alle Kinder gerichtet, und wer die Antwort weiß, hat dies durch Aufstellen des Unterarmes anzuzeigen. Der Unterrichtswechsel erfolgt auf Commando. Nach 2 Stunden Unterricht tritt ein Interstitium von 10 Minuten ein. Der zuletzt docirende Seminarist führt die Kinder in geordneten Reihen ins Freie und überwacht sie. Am Schlusse der Schule begleitet der Klassenlehrer die bankweise abgehenden Schüler an die Hausthüre und übergibt die Nachsitzenden, die unter Angabe des Grundes der Strafe in ein besonderes Heft eingetragen werden, an den Lehrgehilfen, welcher die Arrestanten der ganzen Schule überwacht.

„Körperliche Züchtigungen, die überhaupt in der Seminarschule nur dann angewendet werden, wenn alle anderen Strafen sich als unzureichend erwiesen haben, und dann im Diarium notirt werden, sind den Lehrseminaristen nicht erlaubt. Es stehen ihnen nur fol-

gende. Strafen zu: Verwarnung mit einem kurzen Wort; Aufstehen der Schüler im Platze; Hinausstehen an die Wand; Entziehung eines sogenannten „Lobs“ bei wiederholter Unaufmerksamkeit oder schlechten Leistungen; Nachsitzen bis zu einer halben Stunde, in welchem Falle die Schüler in ein Heftchen eingetragen werden. Letztere Strafe tritt immer bei nicht gelösten Hausaufgaben ein, weil sie in diesem Falle die natürlichste ist. Hat sich ein Schüler an einem Tag alle diese Strafen zu Schulden kommen lassen, so tritt bei einem nochmaligen Vergehen eine körperliche Züchtigung ein, welche aber nie während der Unterrichtsstunde, sondern nur im Interstitium oder am Schlusse der Schulstunde von dem Hauptlehrer oder in seiner Gegenwart vom Klassenlehrer vollzogen wird. Die Lokation erfolgt in allen Klassen durch Zusammenzählen der Striche oder Zahlen („Lob“), mit denen die Leistungen der Schüler in allen Fächern in einem größeren Zeitraum bezeichnet worden sind. (Näheres hierüber s. „Volksschule“ 1864 S. 108—115.) Nach jedem Tertial, wenn die Lehrseminaristen mit den Klassen und Unterrichtsgruppen wechseln, findet durch das Seminarrectorat eine Prüfung der Seminarschule statt. In den einzelnen Unterrichtsstoffen, die auf der Grundlage eines eingehenden Rechenschaftsberichts bei der Prüfung bezeichnet werden, hat in der Regel derjenige Lehrseminarist zu examiniren, der die betreffende Materie eingeübt hat. Von Zeit zu Zeit, wenn hinreichend Material zur Besprechung und Regelung vorliegt, wird eine größere Conferenz unter dem Vorsitz des Seminarrektors gehalten.“

Aus dieser Einrichtung sind deutlich die Anschauungen von norddeutschen besonders sächsischen und schlesischen Seminarien, sowie der Seminarschule in Gotha heraus zu bemerken. Die dort alt bewährten, zweckmäßigen Einrichtungen sind hier in glücklicher Weise nachgeahmt, die Seminaristen leiten selbstständig und selbstthätig die Schule und doch wird diese vor der Gefahr des allzuvielen Experimentirens durch den stets wachsamen Musterlehrer geschützt. Die Einrichtung in Nürtingen ist bis jetzt blos auf Probe, allein wir glauben dem Urtheile des geschätzten Herrn Rectors*) sehr gerne, daß

*) Des leider vor Kurzem verstorbenen Rectors Eisenlohr.

sie sich sehr gut bewährt. Zwischen dem Musterlehrer und den Seminaristen bildet sich ein viel innigeres Verhältniß, als wenn jeder Seminarlehrer die practischen Uebungen abhält. Zwischen dem Musterlehrer und dem Director, als dem alleinigen Lehrer der Pädagogik und Methodik muß freilich die größte Uebereinstimmung in den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts herrschen.

An den badischen Seminaren war bis auf die neueste Zeit dieser Unterricht in sehr dürftiger Weise ertheilt worden. An den katholischen Anstalten in Meersburg und Ettlingen wurde in 1—2 wöchentlichen Stunden die Schulkunde gelehrt, welche neben der allgemeinen Unterrichtslehre die Einführung in den badischen Lehrplan und Schulordnung und, wie in Meersburg, die specielle Methodik umfaßte. Letztere war in Ettlingen und in dem evang. Seminar in Carlsruhe lediglich den Fachlehrern überlassen. Die practischen Uebungen wurden an den beiden kathol. Anstalten in der Weise betrieben, daß die Zöglinge der II. Abtheilung jede Woche mehrmals die mit den Seminaren verbundenen Knabenschulen besuchten, wobei sie sich unter Leitung des Directors oder eines der Seminarlehrer entweder in bestimmter Reihenfolge selbst übten, oder das Lehrverfahren der Seminarschullehrer blos beobachteten. An diesen Schulen sind für alle Klassen besondere Lehrer angestellt; es sind dies Unterlehrer, die bereits mehrere Jahre oder auch nur kürzere Zeit die Anstalt verlassen haben. Sie stehen in ihrem Lehrverfahren in genauer Verbindung mit den betreffenden Fachlehrern des Seminars. Am evang. Seminar in Carlsruhe wurde von jeher an dem bereits von Harnisch getadelten Grundsatze festgehalten, daß der Unterricht im Seminar nicht blos im Allgemeinen, sondern bis ins Einzelne die Norm abgeben müsse für den späteren Unterricht des Seminaristen in der Volksschule. Die practischen Uebungen beschränkten sich blos auf den jeweiligen Besuch der Seminarschule von Seiten der obersten Klasse, welche zuhören, sehen und hie und da Helferdienste verrichten mußte. Hier haben wir somit das Minimum der practischen Unterrichtslehre. Der neue Lehrplan geht hierin einen Schritt weiter. Er bestimmt 4 Stunden für Erziehungs- und Unterrichtslehre neben dem Besuch der Uebungsschule Seitens

des III. Cursus mit Anleitung zum practischen Schulhalten. „Die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände ist den betreffenden Fachlehrern zugewiesen. Eben diese haben auch bei den von der Lehrerconferenz zu regelnden abtheilungsweisen Besuchen der Uebungsschule durch die Zöglinge anwesend zu sein und die Versuche der letzteren im practischen Schulhalten zu leiten, wobei stets dafür Sorge zu tragen ist, daß der gewöhnliche Unterricht an dieser Schule dadurch nicht beeinträchtigt werde. Bei diesen Unterrichtsproben ist besonders darauf zu halten, daß die Zöglinge sich an ein klares, deutliches und richtiges Sprechen gewöhnen und eine dem Berufe entsprechende äußere Haltung aneignen.

Da den angehenden Schulcandidaten meistens der Unterricht in den untersten Klassen der Volksschule übertragen wird und auf dieser Stufe der Erfolg ganz besonders durch eine gute Methode und pädagogisch richtige Behandlung der Schüler bedingt ist, so haben die Unterweisungen im practischen Schulhalten vorzugsweise in den unteren Klassen der Uebungsschule stattzufinden."

Hiernach wurde nun an dem evangel. Seminar in Carlsruhe durch die Lehrerconferenz nachstehende Anordnung aufgestellt und von Großherzogl. Oberschulbehörde genehmigt. Die Unterrichtsübungen finden statt in den 4 Fächern: Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Realien (Geographie, Naturgeschichte). Die Uebungen sind theils Musterlectionen von Seiten des Seminarlehrers, theils Lehrübungen von Seiten der Seminaristen. Die 12 Seminaristen der III. Klasse sind in 4 Gruppen getheilt, so daß je 3 Seminaristen von den 4 betreffenden Seminarlehrern durch die 3 resp. 4 Klassen der Seminarschule in der Weise hindurch geführt werden, daß dieselben in jeder Klasse eine Musterlection des Lehrers hören und dann einzeln in je 1 Stunde selbstständig eine Lection über den bezeichneten zusammenhängenden Lehrstoff halten. In jeder Uebungsstunde sind aber außer den 3 zu der Gruppe gehörenden noch 3 hospitirende Seminaristen anwesend, welche das Verfahren zu beobachten und am Schlusse ihr Urtheil mit abzugeben haben. Diese Uebungsstunden fallen entweder auf die Stunden von 3—4 oder 10—11, so daß der Gang der Seminarschule selbst dadurch keinerlei Schädigung erleidet.

Während dadurch die oberste Klasse in die specielle Methodik eingeführt wird, soll die II. Klasse bereits einen Vorbegriff der Schuldisciplin und der allgemeinen methodischen Grundsätze dadurch erhalten, daß die Zöglinge dieser Klasse abtheilungsweise die Schule besuchen, je 1 in 1 Klasse, und zwar nur in den freien, oder in solchen Unterrichtsstunden, wobei ein Ausfall sich durch Nachholen leicht ersetzen läßt. Sie beobachten hier das Verfahren des Lehrers und werden zugleich bei der Disciplin während der Zwischenpausen in Anspruch genommen. Die vollständige Führung der Seminarschule durch die Seminaristen allein erregt bei uns noch Bedenken, da der 3jährige Curs, welcher gesetztere Leute zählen wird, erst jetzt begonnen hat und weil man fürchtet, daß die Frequenz der Schule, welche eine Staatsanstalt mit erhöhtem Schulgeld ist, leicht abnehmen könnte, indem viele Eltern dieselbe als bloße Experimentirstätte ansehen würden, eine Befürchtung, die wir nach den mannichfachen Erfahrungen nicht theilen können.

Bei der Beurtheilung des im Vorhergehenden aufgeführten Materials unterscheiden wir zunächst die den Uebungen vorangehenden Unterweisungen oder die specielle Methodik und die practischen Uebungen selbst. Erstere finden wir überall, nur darin besteht ein Unterschied, daß jene Unterweisungen theils den einzelnen Fachlehrern, theils einem einzigen Lehrer zugewiesen sind. Erstere Art mag darin ihren Grund haben, daß einmal nicht leicht ein einzelner Mann in allen Fächern die nöthige practische Erfahrung hat und dann, daß es als naturgemäß erscheint, wenn der Fachlehrer des Seminars auch die Methode dieses besonderen Fachs seinen Schülern mit in das Leben gibt. Allein auf der andern Seite ist doch zu bedenken, daß diese specielle Methodik sich enge an die Didaktik anschließt, daß diese selbst wieder ein integrirender Theil des ganzen pädagogischen Unterrichts ist. Aus den obersten Principien der Didaktik werden die Grundsätze für jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand entwickelt werden müssen, der Lehrer der Didaktik wird in jeder Stunde in den Fall kommen, die specielle Methodik zu Hilfe neh-

men zu müssen, das Unterrichtsgeschäft darf nicht als so und so viele einzelne Bächlein erscheinen, sondern es wird stets die allgemeine Quelle im Gesicht bleiben müssen, woraus alle ihr Element, ihre befruchtende Kraft erhalten haben. Das Bewußtsein stets im Ganzen zu arbeiten, gibt die nöthige Sicherheit des Gelingens, die Freudigkeit der Arbeit. Die Besprechungen, Conferenzen der Seminarlehrer über diese practischen Unterweisungen werden diese Vortheile nicht ganz ersetzen. Es soll damit in keiner Weise ausgeschlossen sein, daß der einzelne Lehrer in seinem Fache die nöthigen Winke für die practische Behandlung gibt, diese werden bei einem für seinen Beruf, für den practischen Erfolg seines Unterrichts begeisterten Lehrer sich von selbst ergeben, sie werden der im Zusammenhang vorgetragenen Methodik keinen Eintrag thun, vielmehr dieselbe fördern, in einzelnen Dingen erweitern und ergänzen, aber das Fach an sich gehört wohl in die Hand eines einzigen Lehrers der Pädagogik, worüber schließlich allerdings nur die oben berührten persönlichen Gründe entscheiden dürfen. Als einen ganz besonders wichtigen Theil dieses methodischen Unterrichts möchten wir die Geschichte der Methodik hervorheben, die in den meisten methodischen Lehrbüchern ganz weggeblieben oder sehr kurz berührt ist, die in der Geschichte der Pädagogik weit auseinander liegt und demgemäß auch im Seminarunterricht keine genügende Berücksichtigung erfahren dürfte. Aber erst durch die Einsicht in die Geschichte wird die Methode klar und verständlich und es würde gewiß die Masse methodischer Leitfaden in den verschiedenen Wissensgebieten bedeutend abnehmen, wenn die Herren Verfasser in der Geschichte der Methodik ihre neu entdeckte Weisheit als bereits längst dagewesen erkännten. Wie äußerst interessant solche geschichtliche Uebersichten sind, zeigt z. B. Rudolf von Raumer's „Unterricht im Deutschen", oder Kehr's „Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Leselehrmethoden"*).

Die Praxis selbst kann eine doppelte sein, ein blos passives Zuhören mit einzelnen Helferdiensten oder ein actives Eingreifen

*) Die neue Evangel. Schulkunde von Seminardirector Dr. Schütze (Leipzig, Teubner. 1869.) nimmt auch gebührende Rücksicht darauf.

in das Unterrichtsgeschäft selbst. Daß Ersteres allein nicht hinreicht, ist bereits oben berührt worden. So sehr für einen in der Praxis geschulten Lehrer das Anwohnen bei dem Unterrichte von Collegen lehrreich und fruchtbringend ist, so wenig nützt dasselbe bei Anfängern. Mag auch der Lehrer der Methodik noch so häufig auf Das oder Jenes aufmerksam machen, worauf im Unterricht zu achten ist, auf Vortheile und Fehler hinweisen, die von andern gemacht werden; wer noch nicht selbst in dem Falle gewesen ist, der bemerkt sie nicht beim passiven Zusehen. Um das Aeußere des Schulhaltens kennen zu lernen, mögen solche Uebungen genügen, sie sind daher auch in vielen Seminaren richtig in die II. Klasse verlegt worden, den ganzen practischen Unterricht können sie niemals ersetzen.

Dieses Anwohnen beim Unterricht in der Seminarschule bildet somit die Vorstufe der Selbstthätigkeit in der Schulpraxis, seine Wirkung beruht in der Macht des Beispiels.

Der Seminarist des 2 Jahres gewinnt auf diese Art, wenn auch der unterrichtende Lehrer ein Hilfs- oder Unterlehrer ist, bereits eine Anschauung vom Schulleben, was besonders für diejenigen wichtig ist, die nicht Lehrerssöhne sind; er lernt auch die ersten Regeln der Methodik, der Schuldisciplin, kurz, ein gut Stück Schulmeisterkunst kennen und die Einsicht in die Praxis vermehrt die Liebe zum Berufe. Allein auch im 3. Jahre sind diese Anschauungen nicht zu entbehren *neben* den selbstständigen Uebungen. Das als nachahmenswerth Vorgetragene muß auch in seiner Anwendung von dem Schüler angeschaut werden können, die Lehrsätze der Didaktik und Methodik müssen bewiesen werden. Diese Anschauungen und Beweise werden gewonnen in den sogenannten „*Musterlectionen*". Es versteht sich hierbei von selbst, daß die Seminarschullehrer Musterlehrer sein müssen, Lehrer, welche in Kenntniß und Durchdringung des Stoffes und der Behandlung desselben ebensowohl als in der Schuldisciplin erfahren und erprobt sind. Bloße Hilfs- oder Unterlehrer, die sich erst selbst in die Praxis einarbeiten müssen, können den Seminaristen nicht als Beispiele vorgestellt werden. Am besten werden die Musterlectionen in die Hand *eines* Lehrers gelegt, eines Musterlehrers an der Seminarschule, wie in Schlesien

und neuerdings in Würtemberg, oder eines Seminarlehrers*). Kann dies nicht geschehen, so sind die Musterlectionen jedenfalls von den betreffenden Fachlehrern zu halten, aber nicht sporadisch bald über dieses bald über jenes ausgewählte Thema, sondern diese Musterlectionen müssen fest in den Lehrplan der Seminarschule eingegliedert sein, sie dürfen nicht außerhalb desselben stehen. Es muß ein bestimmter Gegenstand das ganze Jahr hindurch stufenweise behandelt werden, der Musterlehrer darf nicht hie und da Proben geben, sondern er muß in der Ausübung eines ihm bestimmt übergebenen Auftrags mit all seiner Verantwortlichkeit vor den Seminaristen erscheinen. Dabei wird etwas gelernt, eine Musterlection, die wie ein fein ausgedachtes Schauspiel abgespielt wird, nützt nichts. Wir finden daher auch an den gut eingerichteten Seminaren theils einen eigenen Musterlehrer in der Schule, welcher aus den besten, erfahrensten Lehrern des Landes ausgewählt ist, oder die Seminarlehrer sind mit einigen wöchentlichen Stunden zugleich Lehrer an der Schule. „Eine Seminarschule, in welcher nur Seminaristen, wenn auch unter Aufsicht, unterrichten, genügt nicht; ich verlange, daß jeder Seminarlehrer in der Seminarschule Unterricht ertheile, nicht blos hie und da eingreife, sondern selbstständig ganze Lectionen ertheile“**). Dies ist auch schon darum nöthig, weil sonst gar leicht eine Entfremdung vom Schulleben bei den Seminarlehrern eintritt, wodurch der pädagogische Blick und Ausdruck im Wort verloren geht.

*) Der Bericht des Oberlehrer Guth sagt hierüber: „Es liegt auf der Hand, daß der Stand der Seminarschulen da, wo ein besonderer Hauptlehrer das Ganze und Einzelne leitet, günstiger ist als an solchen Orten, wo sich mehrere Lehrer in dieses Geschäft theilen. Es ist leider in den Seminarschulen auch bei eng gezogenen Grenzen nie eine gewisse Ungleichheit in der Behandlung der Fächer und Schüler zu vermeiden; tritt nun zur Vielköpfigkeit des Lehrerpersonals noch eine Vielköpfigkeit in der Leitung, so müssen sich die nachtheiligen Folgen in greller Weise bemerklich machen. Man sieht dies auch überall ein; in den wenigen Seminarien, in denen bis jetzt kein besonderer Oberlehrer die Uebungsschule leitet, steht die Anstellung eines solchen in den nächsten Jahren bevor.“

**) Diesterweg, Rh. Bl. XXXIX, 314.

Sollen die besprochenen Musterlectionen ihre volle Wirkung ausüben, so wird es nöthig, daß die Seminaristen angehalten werden, dem Musterlehrer in einer nachfolgenden Stunde über Stoff und Gang des Unterrichts in der Lection mündlich oder schriftlich Rechenschaft zu geben, damit die Aufmerksamkeit geschärft wird.

Gehen wir über zur eigentlichen Selbstthätigkeit der Seminaristen im Schulhalten, so ist die Wichtigkeit und absolute Nothwendigkeit dieser Uebungen wohl allseitig anerkannt. Ja, wenn es selbst noch zweifelhaft wäre, ob ein Resultat erzielt würde, wenn sogar die Stimmen derer überwiegen sollten, die behaupten, die ersten 14 Tage Unterricht draußen an einer Landschule, ersetzten all die künstlichen Lehrübungen und practischen Lectionen des Seminars, wenn dies alles so wäre, so bliebe doch das Wort Diesterweg's in Geltung: „ohne Schule ist das Seminar Nichts, mit ihr Alles“*)! Und warum? Weil es wohl keine traurigeren, langweiligeren Anstalten geben würde, als die Seminare, weil kein junger Mensch mehr zu bedauern sein würde, als der, welchem nach fleißig benützter Schulzeit, nach sorgfältiger zweijähriger Vorbereitung, nach Erwerbung mancher schönen Kenntnisse in den 2 ersten Jahren des Seminars, nun am Anfang des 3. Jahres gesagt würde: „so, nun lasset all euer Wissen zurück, steigt herab von euren hohen Idealen und lernt nun die Methodik des ABC und Ein=mal=Eins, das ist fortan euer Wirkungskreis!“ Wer gibt ein Stärkungsmittel gegen diesen kalten Wasserguß? Wer hält die Hoffnung, die Begeisterung der jungen Seelen aufrecht? die Liebe zum Beruf im Herzen? Ja, wenn wir lauter Pestalozzi und Rochow hätten, aber wie viele solcher, mit dem Feuereifer der Kinderliebe in der Brust haben wir in einer Klasse? Wenn das Wort wahr ist, daß die Arbeit im Beruf den schönsten und oft einzigen Lohn in sich selbst trägt, wenn gerade beim Lehrerstand und dessen äußerlich oft gedrückter Lage, die nichts weniger als verlockend ist, dieses Wort in voller Geltung zur Anwendung kommt, wenn gerade das Lehrergeschäft auf den beobachtenden und denkenden Menschen so außerordentlichen Reiz von jeher ausgeübt hat, so wird es gewiß naturgemäß sein, daß die Bildungs=

*) Rhein. Bl. XIV, 68.

anstalt durch einen Vorschmack dieses Reizes die Liebe und Begeisterung in den jungen Herzen anzuregen und zu erhalten sucht.

„Die Uebungsschule ist die eigentliche Werkstätte des Seminars. Hier sollen die theoretischen Unterweisungen Leben und Gestalt gewinnen, hier soll der Lehrer mit jenem himmlischen Geist angehaucht werden, der aus den Kindern, denen das Himmelreich ist, bei einer naturgemäßen Behandlung uns entgegenweht, hier soll jenes heilige Feuer angezündet werden, das erleuchtend und wärmend sein Lehrerleben heben und verschönern soll. — Darum muß die Seminarschule eine Musterschule sein und der Seminarlehrer muß hier ganz in seinem Berufe aufgehen. Das muß der Seminarist zunächst nur sehen, muß es fühlen. Darum soll er zuerst zuhören. Dadurch wird die Lust und Freudigkeit zum Berufe geweckt. Wenn er sieht, wie das Kind innerlich ergriffen und angeregt wird, wie es wächst am Geiste, wie es sich dadurch gehoben und befriedigt fühlt, wenn er in dieser Freude den Dank aus den Augen der Kinder liest — das macht einen unverlöschlichen Eindruck und gräbt die pädagogischen Lehren tief ins Herz*)."

Die Bestätigung dieser Worte ist an allen Seminaren mit practischer Einführung in's Schulamt deutlich zu sehen. Schon wenn dem Seminaristen gestattet wird, dem Schulunterricht anzuwohnen, dient dies merklich zur Anregung und Aneiferung; die Probelectionen spornen sie noch mehr an, wird aber einem eine Klasse auf längere oder kürzere Zeit in einem oder mehreren Fächern übertragen, so bemerkt man, auch bei dem von Natur trägen Zögling, einen sonst nie gezeigten Eifer, die Vorarbeiten werden mit Freude und Benutzung jedes freien Augenblicks gemacht, aus der Vorbesprechung zeigt sich die frohe Hoffnung des Gelingens, aus der nachfolgenden Kritik, die in freundlicher Weise von Lehrern und Mitschülern geübt wird, zeigt sich das Bestreben, das etwa Fehlerhafte, Getadelte bei nächster Gelegenheit zu vermeiden. Das sind Erfahrungen, welche in reichem Maße an all den Anstalten gemacht werden, deren Schulen von den Seminaristen selbst geführt werden. In welch inniger Gemeinschaft zuweilen Seminaristen und Seminar-

*) Seyffarth, a. a. O. S. 82.

schüler stehen, wird uns von den Seminaren in Münsterberg, Bromberg, Weißenfels, berichtet, wo die Seminaristen aus eigenen Mitteln den armen Kindern ihrer Schule das Weihnachtsfest schmücken.

Ja, ich glaube gerade in dem Umstande, daß nämlich bisher bei uns zu wenig auf eine ausgedehnte Einführung in das Schulleben schon im Seminare Rücksicht genommen wurde, einen der Gründe finden zu dürfen für die vielfachen Klagen, welche die oberen und unteren Aufsichtsbehörden über den geringen Eifer und Fleiß der Unterlehrer, über ihre geringe Liebe zum Berufe und zum Weiterstudium erheben. Wo das Seminar nur eine Anstalt ist, an der, wenn auch mit noch so vollen Löffeln das Wissen in die jungen Köpfe eingegossen wird, da werden dünkelhafte Leute erzogen, die meinen, das sei der rechte Schulmeister, der am meisten mit seinem gelernten Kram zu prunken verstehe. Nur dann, wenn ihm gezeigt wird, wie all sein Wissen nur Werth habe, wenn er dessen Anwendung und Verwerthung im Unterricht kennt, wenn er vor die Schaar der Kleinen hingestellt wird nicht blos eine Stunde lang zur Parade, sondern wenn mehrere Wochen lang das Schulamt mit all seiner Verantwortlichkeit auf ihn gelegt wird, wenn er da zur Ueberzeugung kommt, daß hier ungeahnte Schwierigkeiten verborgen sind, daß hier all sein vermeintlicher Wissensreichthum zu Schanden wird, — da wird er zur demüthigenden Selbsterkenntniß geführt und die Frucht, welche aus diesem ganzen Vorgang bei einem nur einigermaßen empfänglichen Herzen und Geist hervorgeht, ist zunächst das Interesse an der Sache, dann aber die begeisterte Liebe zu seinem Berufe, Das was uns ja allen als Ziel des Seminarunterrichts vor Augen schwebt.

Die practischen Uebungen im eigentlichen Sinne können nun doppelter Art sein, entweder sind blos Probelectionen, Lehrübungen eingeführt oder der obersten Seminarklasse ist der größte Theil der Seminarschule zum Unterricht übertragen, oder beide Uebungen gehen neben und miteinander.

Erstere Art erleidet mehrfache Modificationen. Die von dem Seminaristen gehaltene Probe seiner Unterrichtskunst, gewöhnlich unter Beisein der ganzen Klasse oder eines Theils der Seminaristen und des Lehrers, ist entweder eine blose Wiederholung einer bereits vom

Musterlehrer gehaltenen Unterrichtsstunde oder der Seminarist hat selbstständig ein Thema zu bearbeiten; ferner kann diese Probe nur vor einigen der Schule entnommenen Knaben im Lehrzimmer der Seminaristen geschehen oder vor der ganzen Schulklasse, in seltenen Fällen müssen auch die Comilitonen die Schüler des Lehrseminaristen sein. Der Unterricht vor einem kleinen Bruchtheil der Schulklasse kann keinen rechten Begriff vom Unterricht und der Disciplinirung einer Schule geben. Die Kinder sind aus ihrem Kreise entrückt, sind befangen, der Lehrer ist es auch, die kleine Zahl beengt ihn, Lehrer und Schüler ermüden zuletzt. Diese Uebungen können nur den formellen Zweck haben, practische Uebung im Fragebilden zu sein; zu diesem Zweck, wie sie auch größtentheils in der II. Klasse bereits auftreten, sind sie ganz geeignet. Dagegen sind die Wiederholungen bereits gehaltener Unterrichtsstunden Seitens der Seminaristen für den Anfang sehr zu empfehlen. Die eigentlichen Probelectionen sind jedoch selbstständige Arbeiten. Von jedem Fachlehrer oder vom Musterschullehrer erhält jeder Seminarist der obersten Klasse einen Gegenstand, auf den er sich vorbereiten muß. Diese Vorbereitung muß schriftlich, zuweilen strenge in Frage und Antwort gefaßt eingereicht werden, worauf der betreffende Lehrer den Entwurf kritisirt und dessen Ausführung genehmigt oder zurückweist. Aeußerst fruchtbringend ist dabei die Einrichtung, daß die Entwürfe sämmtlicher Lectionen für die kommende Woche bereits am Freitag oder Samstag vorher vor der Seminarklasse und dem ganzen Lehrercollegium vorgetragen und besprochen werden. Auf diese Weise wird wenigstens die Eintheilung des Stoffs und der Gang der Lehrstunde geregelt, wenn natürlich auch zuweilen die Antworten der Schüler oder sonstige Umstände das Mißglücken einer Lection herbeiführen.

Diese Probelectionen mit den sich daran knüpfenden Vor- und Nachbesprechungen gewöhnen den Zögling, vollständig sich zum Meister des ihm vorgeschriebenen Stoffs zu machen, nöthigen ihn durch die Forderung des schriftlichen Entwurfs, sich über die Anordnung desselben klar zu werden, ihn in den geeigneten Ausdruck zu fassen, ja sich Frage und Antwort im Geiste vorzuhalten. Darin liegt auch ihr Werth, denn die Ausführung, welche vielleicht

im Anfang sehr präcis, sicher, weil ganz nach dem Entwurfe, vor sich geht, artet bei dem Ungeübten sehr leicht in ein steifes, trockenes Examen aus, wobei der Lehrer nach seinem vorgefaßten Plan eine Menge Dinge frägt, die unbeantwortet bleiben, oder er beantwortet sie gewöhnlich selbst, und wobei jede querlaufende Antwort oder naseweise Frage des Schülers ignorirt wird. Außerdem ergeben sich noch manche andere Schwierigkeiten. Dem Zögling sind die Schüler vollkommen fremd; nun ist aber ein Haupterforderniß des Unterrichts und der Disciplin die richtige Beurtheilung der Individualität; Character, Befähigung, ja die häuslichen Verhältnisse und die Umgebung üben einen gewaltigen Einfluß auf den Schüler aus; ohne diese Momente beim Unterricht in Rechnung zu ziehen, wird der Lehrer eine Menge von Mißgriffen und offenen Ungerechtigkeiten begehen. Der Klassenlehrer müßte in diesem Falle stets dabei stehen und seinen armen Jungen in Schutz nehmen oder die Schlauköpfe aufdecken. Ferner ist es bei solchen einzelnen Stunden äußerst störend, daß der Lehrer die Namen der Schüler nicht kennt, er ist genöthigt, entweder immer die zu rufen, die er zufällig kennt, oder die stets vorlaut sich melden, oder er muß auf höchst unbestimmte Weise durch den Blick oder die Hand den bezeichnen, welcher antworten soll. Endlich aber, und das schlagen wir am höchsten an, fehlt bei solchen Einzellectionen das Bewußtsein der Verantwortlichkeit. Der Seminarist ist froh, wenn er sein Kunststück abgelegt hat, ob die Schüler etwas gelernt haben, das kümmert die Wenigsten. Wir wollen nun nicht behaupten, daß dadurch auch für die zukünftige Wirksamkeit eine Gleichgültigkeit angewöhnt werde, aber das läßt sich gewiß nicht bestreiten, daß, wenn die Uebung für den Seminaristen den rechten Gewinn bringen soll, er sich bewußt sein muß, daß seine Arbeit einem Ziele zugeführt werden müsse, daß er Rechenschaft über die Früchte seines Unterrichts ablegen müsse, was nur bei einer länger dauernden Unterrichtszeit möglich ist.

Wir sehen deßhalb diese Probelectionen, welche ihr gezwungenes Wesen und ihre sporadische Natur, die sie völlig außerhalb des Lehrplans der Seminarschule stellen, nie verläugnen können und bei deren häufigem Auftreten Nachtheile für den geordneten

Gang der Schule zu befürchten sind, an den meisten Seminaren nur als Beihülfe auftreten. Da bei einer größeren Anzahl des letzten Cursus nicht allen die Führung einer ganzen Klasse oder aller Unterrichtsfächer auf eine gewisse Zeit übertragen werden kann, so geben diese Probelectionen wenigstens einigermaßen einen Ersatz, indem in ihnen den Seminaristen Themata über solche Lehrfächer gegeben werden, für welche sich in der Schule zum ständigen Unterricht keine Gelegenheit fand.*)

Ueberhaupt glauben wir als allgemeinen Grundsatz hier aussprechen zu müssen, daß es durchaus nicht nöthig ist, daß die Seminaristen in allen Lehrgegenständen in gleich reichem Maße geübt werden. Es wird genügen, wenn dies in gründlicher Weise in der Religion, deutscher Sprache und im Rechnen geschieht. Der erziehliche Theil des Unterrichts tritt hier schon vollkommen zu Tag, ebenso die Disciplin, die ganze allgemeine Didaktik, so daß für die übrigen Fächer blos noch die Methode fehlt, welche sich mündlich oder durch wenige Uebungen leicht zeigen läßt. Wer in den 3 Hauptfächern gut unterrichtet, findet sich ohne Mühe auch in den übrigen zurecht.

Am vollkommensten werden die Seminaristen in die Schulpraxis eingeführt durch Uebertragung einer ganzen Klasse oder mehrerer Lehrfächer an dieselben auf längere oder kürzere Zeit. Je länger es geschehen kann, desto besser; wir haben an obigen Seminaren diese Zeit ausgedehnt gesehen auf 1 Jahr, ½ Jahr, ⅓, ¼ Jahr, auf Monate, auf wenige Wochen, es hängt die Zeit zusammen mit der Zahl der Zöglinge und der Zahl der Klassen der Seminarschule**). In dieser Einrichtung herrscht eine große Verschiedenheit zwischen den nord- und süddeutschen Seminarien,

---

*) Vergl. Curtmann, Lehrbuch des Unterrichts 1866, S. 521 f.

**) Es ergibt sich hieraus auch die Unrichtigkeit des Grundsatzes, daß man glaubt, die Zahl der Zöglinge eines Seminars allgemein so weit ausdehnen zu dürfen, als es der Raum der Seminargebäude erlaubt. In den preußischen Seminarien ist, so viel ich weiß, die Zahl auf 72 oder 75 festgesetzt, 24—25 für jeden Curs. Faßt der 3. practische Curs etwa 40 Schüler, so wird eine tüchtige practische Einschulung fast unmöglich, es kommen auf den einzelnen Schüler viel zu wenig Uebungen.

dort hat man längst diese selbstständige Führung der Schule durch die Seminaristen, natürlich unter Leitung der Seminarlehrer oder eines bestimmten Musterlehrers, in Süddeutschland ging man selten über die Stufe der Probelectionen hinaus. Der Grund hiefür liegt wohl in der Furcht, die Schule leide darunter, man will dieselbe, die oft nicht eine Armenschule ist, nicht zur Experimentirstätte des Seminars machen. Mit den Frei- und Armenschulen läßt sich die Sache leicht machen, die Eltern sind froh, wenn die Kinder so wohlfeil unterrichtet werden, allein wenn die Eltern ein Schulgeld bezahlen sollen, vielleicht ein höheres als in den anderen Schulen, wollen sie ihre Kinder nicht ungeübten Händen anvertrauen. Und doch müssen wir einer höheren Schule, mit sogar höherem Schulgeld vor einer Armenschule den Vorzug geben, da mit der Leitung der letzteren Mißstände zusammenhängen, welche außerhalb des Zweckes eines Seminars liegen. Am besten dürfte die Einrichtung sein, daß 2 Arten von Schulen mit dem Seminar verbunden sind, eine erweiterte und eine einfache, daß die Zöglinge ein Bild von beiden bekommen. Besteht blos eine erweiterte Schule, wie z. B. hier, so arbeiten die Seminaristen in Klassen und bekommen Anschauungen von Klassen, wie sie dieselben selten später erhalten werden. Solche zweifache Schulen finden sich z. B. in Weißenfels und Köpenik. Die Furcht einer Verschlechterung des Unterrichts ist aber ganz ungerechtfertigt. Das wäre freilich ein schlimmes Zeichen für ein Seminar, wenn seine Schule in den Leistungen und der Zucht den übrigen Schulen des Ortes nachstünde. Die Erfahrung spricht auch völlig dagegen. Die Berliner Seminarschule fordert 24 Thlr. jährliches Schulgeld, seit Diesterweg bis zur Stunde ist die Schule in den untersten Klassen von Seminaristen unterrichtet, ist eine der besten Anstalten und von Kindern aus den höchsten Ständen besucht. In Münsterberg ist die Seminarschule stets überfüllt, obwohl in der ganzen Stadt kein Schulgeld bezahlt wird. Aehnliche Erfahrungen werden an allen auf diese Art eingerichteten Seminarschulen gemacht werden. Ein Zurückstehen wird zur Unmöglichkeit durch die fortwährende Controle, die vielen Repetitionen und Examina lassen ein Stillestehen gar nicht vorkommen. Der Lehrstoff des Jahres ist je nach der Einrichtung in

Monats-, Tertial-, Semestralpensen ganz genau abgetheilt, zugleich eine vortreffliche Mahnung für die jungen Leute zur genauen Einhaltung des Lehrplans in ihrem künftigen Wirkungskreis, und die Lehrseminaristen, sowie der beaufsichtigende Lehrer sind für die gründliche Absolvirung des Stoffs in der zugemessenen Zeit verantwortlich. Sie müssen sich dieser Verantwortlichkeit bei der Uebergabe der Klasse und des Fachs in die Hände anderer eintretender Lehrseminaristen in einer Prüfung vor versammeltem Lehrer- und Seminaristencollegium entledigen. Die Einheit der Disciplin und Didaktik sorgt dafür, daß auch hier keine groben Verstöße vorkommen. Ein vorzügliches Mittel sind auch hier wieder die schriftlichen Vorbereitungen und die Conferenzen. Auch bei dieser Einrichtung muß z. B. in Gotha jeder Lehrseminarist sein Pensum für die nächste Woche am Freitag vorher in der Conferenz vortragen, wobei zugleich etwaige Mängel beim Unterricht der laufenden Woche von den hospitirenden Lehrern und Seminaristen vorgebracht werden. Eine genaue Beschreibung dieser Einrichtung ist überflüssig, da dieselbe im Vorhergehenden mehrmals bei der Schilderung des Unterrichts in Weißenfels, Dresden, Bunzlau, Münsterberg, Nürtingen, u. a. O. gegeben wurde. Eine ausführliche Darstellung der pädagogischen Uebungen in Gotha gibt Kehr in seiner Schulpraxis. Eine Vorbedingung bei dieser Einrichtung wird freilich gefordert, nämlich eine gute Vorbereitung auf das Seminar, so daß in 2 Jahren der Stoff der Seminarbildung nahezu verarbeitet werden kann, worauf dann das 3. Jahr der Schulpraxis verbleibt. Denn viele Unterrichtsstunden können der letzten Klasse dann nicht mehr zugemuthet werden, wenn jeder Schüler derselben 10—12 Stunden, welche natürlich außerhalb des Seminarunterrichts fallen müssen, in der Schule zu verbringen hat.

Mit dieser selbstständigen Handhabung eines oder mehrerer Lehrfächer in der Seminarschule gehen dann die oben erwähnten Probelectionen in der bezeichneten Weise als Aushülfe oder Ergänzung Hand in Hand. Beide Einrichtungen sind als die vorzüglichsten Mittel zur Einführung in die Schulpraxis in Norddeutschland bereits längst erprobt und werden für uns das Ziel bilden müssen, das wir zu erstreben haben, wenn anders dieser unstreitig wich-

tigste Zweig des Seminarunterrichts zu möglichst vollkommenen Früchten führen soll*).

Die zuletzt genannte Einrichtung trägt die Gewähr ihrer Zweckmäßigkeit auch noch in einem anderen Umstande. Während wir in der Theorie der Pädagogik einer großen Meinungsverschiedenheit begegneten und es ein weiter Abstand ist zwischen Gotha und den Regulativseminaren, so sehen wir sie in der Schulpraxis ganz dieselben Wege einschlagen. Beide Anstalten suchen in zeitweiliger Uebertragung eines Unterrichtsfaches oder einer Klasse dem angehenden Lehrer einen Begriff der Schulpraxis zu geben. Grau ist hier allerdings auch die Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum. Was aber überhaupt die Regulativseminare betrifft, so treffen die vielen Vorwürfe, welche man in neuerer Zeit auf jene ganze Richtung häuft, bei vielen Anstalten durchaus nicht zu. Es rührt Dies wohl daher, daß das Leben Vieles mildert, was schroff in dem Gesetzbuche steht, daß das Persönliche alle die Härten und die Hemmungen auf der Bahn des Fortschritts vielfach aufhebt. Man thut den preußischen Anstalten Unrecht, wenn man ihnen vorwirft, daß sie die allgemein menschliche Bildung, insbesondere die classische und pädagogische Bildung gering schätzten. Es ist Dies durchaus nicht der Fall und wenn sich dieselbe mit den vielen practischen Uebungen und den anderen nothwendigen Kenntnissen verbinden läßt, so greift man gerne darnach. Wo das Nothwendige in vollem Maße erreicht wird, da ist es an den preußischen Anstalten auch erlaubt, weiter zu gehen. „In Preußen will man, bemerkte sehr treffend Herr Schulrath Bormann, um Zuckerbrod zu bekommen, nicht zuerst den Zucker und dann das Brod, sondern zuerst Brod; kann man Zucker noch dazu bekommen, um so besser**)!“

*) Nach gleichen Grundsätzen sind nach gefälliger Mittheilung des auf unserm Gebiete längst bewährten und erfahrenen Sachkenners Dr. Stoy in Heidelberg auch die pädagogischen Uebungen am neuen Seminar in Bielitz geordnet. Derselbe verspricht zugleich in Bälde eine ausführliche Darstellung des Bielitzer Seminars und dessen Einrichtungen, worin auch die vorzüglichsten Grundsätze der Seminareinrichtung besprochen werden.

**) In dieser Beziehung ist, wie mir scheint, Oberlehrer Hoffmann auf der diesjährigen allgemeinen Lehrerversammlung in Berlin zu weit gegangen, wenn

Es ist hier nicht unsere Absicht, die von den Regulativen gebotenen Normen des pädagogischen Unterrichts — denn nur diesen ziehen wir in Betracht, — zu vertheidigen, die Zeit ihrer Entstehung neigte sich zu einem Extrem hin, dem jede ideale Auffassung des Lehrerberufs gefährlich schien; allein wer an Seminaren wirkt oder gewirkt hat, wer sich besonders den Bildungsgrad der Eintretenden vergegenwärtigt, der muß einen großen Theil der in dem I. Regulativ enthaltenen Anschauungen und der darauf gegründeten Vorschriften als begründet anerkennen.

Daß vielfältig über die dort gezogenen engen Grenzen hinausgegangen wird, allein ohne das Nöthige zu versäumen, wird jedem Besucher preußischer Seminare klar geworden sein. Die Praxis ist mächtiger als die Theorie, sie hat die eng gesteckten Grenzen überschritten, sie hat vielfältig die zu materialistischen, auf das blos Handwerksmäßige gerichteten Bestrebungen ins Ideale hinübergetragen, wie sie auf der anderen Seite die zu weit gehenden Forderungen und in leere Ideale sich verflüchtigenden Bestrebungen eingegrenzt und ihnen den festen Boden wieder gegeben hat. Wer wollte über beide Richtungen das endgültige Urtheil fällen? Es wird stets die Aufgabe der leitenden und mitwirkenden Persönlichkeiten bleiben im eigenen Vorbild hier die richtige Mitte zu zeigen.

---

derselbe am Schlusse seines Vortrags über die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre die These aufstellte: „Die bisher in vielen Seminaren geübte willkürliche Beschränkung der Lehrerbildung ist verwerflich.“ Er beschränkte diesen allgemeinen Satz besonders auf den pädagogischen Unterricht. Die pädagogische Praxis kann hier nicht gemeint sein, sondern die Theorie sammt den Hilfswissenschaften. Diese Beschränkung, wo sie wirklich besteht, hat aber ihren Grund nicht in der Willkür, sondern in dem gewiß pädagogischen Grundsatze: zuerst das Naheliegende, dann das Entfernte, zuerst das Nothwendige, dann das Wünschenswerthe.

Nachtrag.

So eben beim Abschlusse des Druckes erhalten wir die interessante Schrift des Schulraths Dr. Stoy in Heidelberg über die Organisation des Lehrerseminars, angeknüpft an die Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz*). Es freute uns, zu lesen, wie die wesentlichen Resultate, die sich uns aus der Vergleichung der verschiedenen Einrichtungen ergaben, sich in Uebereinstimmung finden mit den Gedanken, die der auf diesem Gebiete seit länger als zwei Decennien bewährte Praktiker in Bielitz so lebensvoll zur Gestaltung gebracht hat. Die von Stoy aufgestellten Grundzüge sind, soferne die einleitenden Wissenschaften in den gehörigen Schranken gehalten werden, gewiß für jede Lehrerbildungsanstalt maßgebend.

1. Letztes Ziel der pädagogischen Bildung im Seminar ist möglichste Fertigkeit und Sicherheit in der Handhabung der pädagogischen Gesetze und in Beobachtung der im einzelnen Falle nöthigen pädagogischen Rücksichten.

2. Soll dieses Ziel in Wahrheit erreicht werden, so muß in dem Seminaristen ein pädagogischer Gedankenkreis aufgebaut werden durch Mittheilung der allgemeinen Pädagogik, Didaktik und Geschichte der Pädagogik.

3. Um die Sätze dieser Wissenschaften verständlich und fruchtbar zu machen, muß ein Cursus über Psychologie und Logik vorausgeschickt werden.

4. Auf Grund dieser Voraussetzungen folgt die pädagogische Arbeit des Seminaristen. Dazu gehört eine 3klassige Uebungsschule, deren Lehrstunden zu einem Theile durch einen stehenden

*) Leipzig bei Wilh. Engelmann. 1869.

Lehrer, den Musterlehrer, zu 2 Drittheilen von den Seminaristen des dritten, hülfsweise des zweiten Seminarjahres besorgt werden.

5. Diese pädagogische Arbeit soll theils eine continuirliche, theils eine fragmentarische sein. Es erhält 1) jeder Seminarist des letzten Jahres oder nach Befinden des 2. Jahres einen oder mehrere Unterrichtszweige zur Vertretung in der Seminarschule; demgemäß werden ihm auch 2) einzelne Probelectionen in mehreren Fächern übertragen.

6. Die Arbeit an der Schule bedarf der Vorarbeit und der Verarbeitung. Daher weist sich der Seminarist vor Beginn seines Unterrichts darüber aus, daß er Lehrplan, Stoff, Lehrziel, Methode, Hülfsmittel sich zu eigen gemacht habe. Demgemäß erstattet derselbe auch in Form einer Selbstkritik Bericht über seine Praxis und erfährt von einzelnen beauftragten Seminaristen als Recensenten, von den übrigen Mitgliedern, von Musterlehrer und Director eingehende Kritik und nöthige Anleitung und Hülfe.

7. Da die Praxis nicht blos im Unterrichten besteht, sondern ebensosehr im Schulhalten und dem Versehen des Schuldienstes mit seinen Obliegenheiten, im erziehlichen Umgang mit den verschiedenen Schülernaturen, so soll die Beobachtung, Beurtheilung, Correctur dieser Seite der pädagogischen Praxis als eine gesonderte wichtige Aufgabe in eigenen Conferenzen behandelt werden.

Die Ausführung dieser Grundsätze im Einzelnen hat der Verfasser in genannter Schrift dargelegt, auf die wir in dieser Beziehung verweisen müssen. Pädagogik, Didaktik und Psychologie wird auch bei Stoy nicht in fortlaufendem Vortrage dargeboten, sondern in Rede und Gegenrede wie in gemeinsamer Arbeit aufgebaut (S. 47). Bezüglich des Mißtrauens, das etwa gegen eine Benutzung der Kinder als eines bloßen Experimentirstoffs entstehen könnte, bemerkt der Verfasser (S. 50): „Ich bin auf das Allerbestimmteste überzeugt, daß eine von keinem Mißtrauen getrübte, in aufrichtigen Herzen wurzelnde Hingebung von Seminarschülern überall gewonnen werden kann, wenn man nur will, d. h. die rechte Gesinnung entgegen bringt.“ Dieselben Gedanken, wie sie oben ausgesprochen wurden, bewogen auch Herrn Schulrath Stoy eine geregelte, fortlaufende mit Vorarbeit und Ver-

arbeitung verbundene Betheiligung an der Seminarschule Seitens der Seminaristen einzuführen. „Ihnen allen (den hiefür getroffenen Institutionen) lag der inhaltsschwere Gedanke der Verantwortung und Rechenschaftsablegung zu Grunde und hierin liegt eine Appellation an das Gewissen, an das Herz. Nicht einzelne Probestunden waren es, auf welche die Hauptarbeit gerichtet war, sondern zusammenhängender Unterricht in einem Fache nach einem Plane, in welchem mit Sorgfalt jeder Schritt erwogen war, nicht beliebige größere oder kleinere Haufen von Schülern irgend einer Klasse waren es, sondern entweder eine aus zwei Jahrgängen bestehende Klasse, oder ein Jahrgang von Schülern, dem Lehrer übergeben als Hungrige und Durstige, daß er sie speise und tränke, und je richtiger und geduldiger er das gethan, desto mehr erwartete ihn nicht etwa äußere Ehre und ambitiöse Hervorhebung, nein schlichte Bestätigung von den Mitarbeitern, von Musterlehrer und Director, Ruhe und Heiterkeit des Gewissens."

Mit welcher Wärme und Liebe gerade der pädagogische Unterricht, wozu auch die Gemüthsbildung der jungen Leute gehört, in Bielitz betrieben wird, davon geben die vielfachen Conferenzen, Versammlungen, Festtage und vor allem die vorliegende Schrift selbst lebhaftes Zeugniß.

Die für denselben aufgewendete Zeit betrug im Jahre 1868: Kl. I. Logik 2 St., Kl. II. und III. combinirt, Logik 3 St., Kl. II. 5 St. Pädagogik; Kl. III. 4 St. Pädagogik. Dazu kommt der fortlaufende Unterricht in der Schule, 54 Lehrproben, 27 Conferenzen, 29 Berichterstattungen und Verhandlungen über den Schuldienst. Da das erste Jahr bezüglich der Gestaltung der drei Klassen manche Schwierigkeiten bot, so ist obige Vertheilung der Zeit natürlich nicht die für den regelmäßigen Gang des Unterrichts normale.

Pädagogiſche Seminarien

auf

Univerſitäten.

Von

Clemens Noſſ,

Director der höheren Töchterſchule und der Lehrerinnenbildungsanſtalt in Neuwied.

Neuwied & Leipzig.

Verlag der J. . Heuſer'ſchen Buchhandlung.

1876.

1. Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer für ihren Lehrer- und Erzieherberuf.
2. Die Bonner Conferenz.
3. Die Thesen des Professors Dr. Bona Meyer.
4. Plan für pädagogische Seminarien auf Universitäten.
5. Schlußwort.

I.

Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer für ihren Lehrer- und Erzieherberuf.

Abdruck aus der Kölnischen Zeitung.

Vor Kurzem habe ich ein Büchlein*) veröffentlicht, das eine der wichtigsten, vielleicht die wichtigste Frage des höheren Schulwesens bespricht, nämlich die Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer für ihren speciellen Beruf als Lehrer und Erzieher. Dasselbe hat in mehreren bedeutenden Schulblättern eine zustimmende und warm empfehlende Kritik gefunden, und ich darf wohl glauben, daß sein Inhalt in Lehrerkreisen ziemlich bekannt geworden ist. Wenn ich gegenwärtig die freundliche Bereitwilligkeit der Redaction dieser Zeitung, mir die Spalten derselben zur weiteren Besprechung der Sache zu öffnen, dankbar benutze, so geschieht dieses in der Ueberzeugung, daß dieselbe von allgemeinster Bedeutung ist, daß sie nicht bloß vor das Tribunal der Lehrer, sondern eben so sehr vor das der Eltern und Pfleger, auch vor das der städtischen Vertretungen, der hohen Schulbehörde, des Landtags, des ganzen Volkes gehört. Ich werde die Sache hier mit der Mäßigung besprechen, die mir die Rücksicht auf einen hochachtbaren Stand auferlegt, welchem selbst anzugehören ich mir zur höchsten Ehre rechne; aber ich muß und werde auch mit der Offenheit reden, die allein eine glückliche Lösung der wichtigen Frage anbahnen kann.

Unter allen Berufsarten ist der Beruf des Lehrers der schwierigste und verantwortungsvollste. Was ein treuer und tüchtiger Lehrer an der ihm anvertrauten Jugend Gutes stiften, was ein

*) Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen. Heuser, Neuwied.

untreuer und unfähiger Lehrer verderben kann, das wissen alle, die sich der eigenen Jugend erinnern, daran werden die Eltern der Schüler täglich in eindringlichster Weise erinnert. Man sollte bei so bewandten Verhältnissen mit Bestimmtheit erwarten, daß unsere Lehrer auf einen so wichtigen, für das ganze Leben des Schülers bedeutungsschweren Beruf aufs gründlichste vorbereitet, daß sie vor dem Eintritt ins Amt im Lehren und Erziehen aufs gewissenhafteste unterrichtet würden; und in der That machen auch unsere Elementarlehrer auf den Elementarlehrer-Seminarien einen dreijährigen Cursus durch, der ausschließlich jenen beiden Zwecken dient. Dagegen geschieht an den wissenschaftlichen Lehrern, denen der Unterricht an Gymnasien, Realschulen und ähnlichen Anstalten vertraut ist, in beiderlei Beziehung so gut wie nichts. Unsere Philologen lernen nirgendwo das Lehren, sie lernen nirgendwo das Erziehen, ja sogar die wissenschaftlichen Kenntnisse, die sie sich auf unseren Universitäten sammeln, sind für die Schule zum großen Theil völlig werthlos; dagegen haben sie manches, was sie beim Eintritt ins Lehreramt wissen müßten, nicht gelernt und wissen es auch nicht. Die Folge davon ist, das selbst zum Lehramt von der Natur begabte und innerlich dazu berufene Schulmänner oft erst nach langem Suchen und Probiren und unter mancherlei Fehlgriffen, nicht selten unter sehr bitteren Erfahrungen sich in ihren Beruf hineingelebt haben und zu einer in Wahrheit segensreichen Wirksamkeit gelangen, daß aber bei Weitem die meisten unserer wissenschaftlichen Lehrer ihr ganzes Leben hindurch in Lehre und Erziehung nur Ungenügendes. theilweise geradezu Verkehrtes leisten, zum großen Schaden der ihnen übergebenen Jugend. Es müßten sich auch Wunder begeben, wenn es anders sein sollte. Muß man doch auf allen Lebensgebieten das erst lernen, was man später können soll, und muß doch auch der künftige Kaufmann, Oekonom, ja, selbst Handwerker seine mehrjährige Lehre stehen. In früheren Zeiten, wo der höhere Unterricht sich fast ausschließlich um das Lateinlernen drehte, und selbst hier mehr eine äußere Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch dieser Sprache als eine Bekanntschaft mit ihrem innersten Wesen

und ihren herrlichen Literaturschätzen erstrebt wurde, da mußten bei der fortwährenden Beschäftigung mit demselben Lehrgegenstand auch die schwächsten Leistungen der Lehrer doch etwas zu Stande bringen, und die Unfähigkeit dieser letzteren trat weniger hervor. Das ist aber heutzutage ganz anders geworden. Es ist nicht bloß die Zahl der Lehrgegenstände mit der Zeit zu einer sehr bedeutenden herangewachsen, sondern man verlangt auch in allen von dem seine Anstalt verlassenden jungen Manne ein gesundes und möglichst umfassendes Wissen, und auch in innerer Bildung stellt die Gegenwart stets sich steigernde Ansprüche an unsere Jugend. Soll diese über allem dem, was sie heutzutage lernen muß, und was sich künftig auch schwerlich vermindern wird, nicht körperlich und geistig zu Grunde gehen, so ist eine auf den eingehendsten Studien beruhende Lehr- und Erziehungsweise an unseren höheren Lehranstalten eines der dringendsten Erfordernisse unserer Zeit, und über die Kräfte unserer Jugend und über die dem Lernen zu widmende Zeit darf künftig nur ein in seiner Sache gründlich unterwiesener Stand von wirklichen Pädagogen verfügen.

Vor diese schwierigste aller Aufgaben aber, vor diesen so verantwortungsschweren Beruf werden gegenwärtig noch junge Männer gestellt, die von dem, was sie nun treiben sollen, nicht einmal die ersten Anfänge wissen. Die Rescripte der Schulbehörden selbst, die unseren wissenschaftlichen Lehrern immer von Neuem das A B C alles Lehrens und Erziehens ins Gedächtniß zurückrufen müssen, lassen es erkennen, wie mangelhaft es in beiden Beziehungen auf unseren höheren Lehranstalten bestellt sein muß. Aber alle Rescripte werden das vorhandene Uebel nicht heben; das sitzt tiefer, nur eine Radicalcur kann hier helfen.

Was uns noth thut, ist Folgendes: Es müssen auf unseren Universitäten für diejenigen Studirenden, welche sich dem höheren Lehrfach zu widmen gedenken, diesem Zweck dienende Institute eingerichtet, es müssen pädagogische Seminarien gebildet werden, auf denen unsere künftigen Lehrer mit ihrem Beruf theoretisch bekannt gemacht werden, und mit diesen pädagogischen Seminarien müssen

Gymnasial- oder Realanstalten in Verbindung gebracht werden, auf welchen die künftigen Schulmänner unter genauester Aufsicht und Anleitung tüchtiger Pädagogen das theoretisch Errungene praktisch üben lernen. Was das pädagogische Seminar im Einzelnen zu leisten hätte, kann hier selbstverständlich nur kurz angedeutet werden, und ich verweise in dieser Beziehung auf die in meinem Büchlein ausführlicher dargelegten Vorschläge, mit denen ich eine Kritik der gegenwärtig im Allgemeinen bestehenden Lehr- und Erziehungsweise verbunden habe. Es gilt vor Allem, den Schulmann von dem Gelehrten zu unterscheiden. Wenn ein Schulmann zugleich Gelehrter ist, so ist das schön und gut, aber für die Schule ist ihm eine eigentliche Gelehrsamkeit durchaus entbehrlich, und viele Gelehrte sind schlechte Schulmänner. Das Seminar hat also nur die Schule ins Auge zu fassen und nur die auf ihr vorkommenden Lehrgegenstände, und selbst diese nur, so weit sie auf der Schule vorkommen.

So hat es sich beispielsweise in der Geschichte mit Quellenstudien nicht zu beschäftigen, und Geschichtsstoffe, die ein verständiger Lehrer auf der Schule nie treiben wird, gehören nicht in den Seminar-Geschichtsunterricht. Dagegen hat das Seminar seine Zöglinge zu lehren, was aus dem ungeheuren Gebiete der Welt- und vaterländischen Geschichte als sittlich und patriotisch heilsam für den Jugendunterricht auszuwählen und dem Gedächtniß und dem Herzen der Schüler einzuprägen ist. Selbstbeschränkung ist eine Haupttugend des Lehrers. In der Schule Unnöthiges treiben (von Schädlichem oder erzieherisch nur Bedenklichem ganz zu schweigen!) heißt an der Jugend freveln, deren Kräfte zur Bewältigung des absolut Nothwendigen kaum mehr ausreichen. Diese Auswahl dessen, was in Religion, Geschichte, Geographie, in den Sprachen, in den Naturwissenschaften u. s. w. wirklich nothwendig und unentbehrlich ist, muß der Lehrer nach gesunden Erziehungsgrundsätzen und unter vorsichtiger Berücksichtigung der jugendlichen Fassungs- und Lernkraft zu treffen unterwiesen worden sein, sonst tappt er fortwährend daneben; selbst der erfahrenste Schulmann wird in der Sichtung des Weizens von der

Spreu stets ernst mit sich zu Rathe gehen müssen. Eine Menge unnöthigen Zeuges wird aber gegenwärtig noch von unfähigen Lehrern Jahr aus Jahr ein in der Schule getrieben, und von so manchem edeln und herrlichen Lehr- und Bildungsstoff fallen der armen, betrogenen Jugend oft nur elende Brosamen zu. Hier hat das pädagogische Seminar an den Studirenden die erste wichtige und zugleich schwierige Aufgabe zu lösen.

Hieran schließt sich unmittelbar die fernere Aufgabe des Seminars, die künftigen Lehrer mit den Hülfsmitteln bekannt zu machen, aus denen sie sich und die Jugend zu unterweisen haben, zunächst mit den brauchbarsten Lehrbüchern und mit den Eigenschaften, welche diese Brauchbarkeit bedingen. Leider wird diese Thätigkeit des Seminars an seinen Zöglingen einstweilen noch durch denselben Uebelstand erschwert werden, der die Unterrichtsthätigkeit auch der gegenwärtig in Wirksamkeit stehenden Lehrer erschwert, den nämlich, daß fast jede höhere Unterrichtsanstalt ihren aparten Lehrapparat hat. Abgesehen davon, daß unter der Anzahl von Lehrbüchern, die auf den verschiedenen Schulen im Gebrauch sind, sich doch ohne Frage manches schwache und verkehrte Machwerk findet, ist der Lehrer an jeder neuen Unterrichtsanstalt, die er bezieht, in die unerquickliche Nothwendigkeit versetzt, sich in völlig neue Lehrbücher einzuarbeiten. Denn seine Lehrbücher muß er genau kennen, wenn nicht seine Lehrthätigkeit aller Umsicht und Sicherheit entbehren soll. Hier könnte etwas mehr bureaukratische Bevormundung einmal von Segen sein, wenigstens so lange noch nicht ein Mittel gefunden ist, allzu selbstbewußte Fachlehrer, welche die Langeweile oder das Autorenfieber oder ein thörichter Verleger plagt, am Bücherschreiben zu hindern.

Eine weitere, noch wichtigere Aufgabe des pädagogischen Seminars besteht in dem eigentlichen Lehrunterricht. Das Lehren ist eine Kunst, die Niemand mit sich auf die Welt bringt. Es gibt Lehrtalente, ja Lehrgenies, die sich mit dieser schwierigsten aller Künste schneller vertraut machen, als Minderbegabte; aber für alle gibt es hier viel zu lernen, und das muß in seinen Grundlinien

vor dem Eintritt ins Amt geſchehen, ſonſt beginnt dasſelbe und ſetzt ſich fort mit Mißgriffen, und die Jugend hat den Schaden davon. Hunderte von wichtigen Dingen ſind zu beachten, wenn der Lehrgegenſtand den Schülern klar, wenn er ihnen auch möglichſt bald klar werden ſoll.

Zunächſt will jeder Lehrgegenſtand nach ſeiner eigenen Art getrieben werden, ja ſelbſt innerhalb eines beſtimmten Lehrgegenſtandes gilt es abzuwechſeln und dem Bedürfniß und der Faſſungskraft der Jugend klug und freundlich entgegenzukommen. Ein rechter Unterricht iſt trotz allgemeiner feſtſtehender Regeln voll Leben und Bewegung. Dichter müſſen anders als Proſaiker, Julius Cäſar anders als Tacitus und Thucydides geleſen werden. Wo die Lectüre in den Dienſt der Grammatik gezogen werden darf und muß, wo nicht; wo der Lehrer entwickeln muß, und wo er ſich rein mittheilend verhalten darf; wo er die Jugend zur Bildung ihrer Selbſtändigkeit frei gewähren laſſen muß, und wiederum, wie weit dieſes geſchehen darf, wenn die koſtbare Zeit nicht unbenutzt verſtreichen ſoll; was von den Lehrſtoffen zur Bearbeitung des Verſtandes, was mehr zur Bearbeitung des Gemüths oder Willens ausgebeutet werden muß: das alles ſind Fragen, über die das Seminar eingehend und an gegebenen Beiſpielen zu verhandeln hat.

Daß dem Fortſchreiten zu Neuem unaufhörliches Repetiren des Alten zur Seite gehen, daß die Hauptthätigkeit des Schülers in die Schule gelegt und die häuslichen Arbeiten in der letzteren wohl vorbereitet, auch mit verſtändiger, gewiſſenhafter Ueberlegung und beſonders mit Maß gegeben werden müſſen, das ſind Forderungen, die dem Lehrer ſchon vor ſeinem Eintritt ins Amt zu wirklichen pädagogiſchen Glaubensſätzen geworden ſein müſſen. Es iſt ein in der Lehrwelt vielfach verbreiteter Irrthum, daß die Praxis allein den Lehrer mache. Die Praxis wird ſelbſtverſtändlich das vorher wohl Gelernte und innerlich Verarbeitete ergänzen und befeſtigen, ſie wird dem wohl vorbereiteten Lehrer auch wachſende Umſicht und Gewandtheit geben; aber der Grund zum Lehrgeſchick muß vorher gelegt ſein, ſonſt lehrt die Praxis gerade die friſcheſten und thatkräftigſten

Lehrer eben so viel Verkehrtes als Richtiges, und im besten Falle bleiben ihre Leistungen hinter denjenigen wohlgeschulter Lehrer weit zurück. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“. Ein wohlunterrichteter Lehrer macht die Jugend klug, selbständig, reif, froh und glücklich, ein ungeschulter macht sie mit denselben Lehrstoffen dumm, scheu, mißvergnügt, indolent; der erstere weckt und entzündet Geist und Leben, das Wirken des letzteren liegt wie ein Alp auf der jungen Schar, und darum freut sie sich auf die Lehrstunden des Einen und sieht denen des Anderen mit Grauen entgegen. Es ist aber unsere Pflicht und Schuldigkeit, die Jugend froh und munter zu halten; ist doch die Erinnerung an eine heiter und schön verlebte Jugendzeit oft fast der einzige Stern, der uns leuchtet in des Lebens Mühen und Sorgen. Es wäre auch ein wunderbares Verhängniß, wenn dieselbe Bildung und dieselben Kenntnisse, auf denen theilweise das Lebensglück der Erwachsenen beruhen soll, der Jugend unter Pein und Leid beigebracht werden müßten. In Wirklichkeit aber bergen die verschiedenen Wissenschaften, in denen wir unsere Schüler unterweisen, so viel des Schönen und Herrlichen in sich, daß es der ganzen Unbeholfenheit eines seiner Aufgabe nicht gewachsenen Lehrers bedarf, um das alles den jungen Köpfen und Herzen reizlos und ungenießbar zu machen. Endlich wird unter einem im Unterrichten wohlgeschulten Lehrer auch die Disciplin im Allgemeinen wohl gewahrt sein; selbst zur Frechheit neigende Schüler werden durch die im Wissen fröhlich fortschreitende und ihren Lehrer verehrende Mehrheit mehr oder weniger im Zaum gehalten werden, während unter unfähigen Lehrern die ganze Classe sich leicht der Führerschaft einzelner Taugenichtse überläßt. So kann also das pädagogische Seminar, indem es die künftigen Lehrer im Unterrichten unterweist, auch auf diesem schwierigen Gebiet an ihnen und mittelbar an der Schule eine hohe und wichtige Mission erfüllen.

Endlich hat das pädagogische Seminar seine Zöglinge auch im Erziehen zu unterweisen, und dieses ist vielleicht seine wichtigste Thätigkeit. Jeder Lehrer ist durch sein Amt auch zum Erzieher berufen; der Unterricht selbst hat schon sein erzieherisches Element, aber

die eigentliche Erziehung, die sittliche Einwirkung auf die Herzen, die Heranbildung der Jugend zu geistig gesunden, braven, auf sich selbst ruhenden Persönlichkeiten geht noch als selbständige Arbeit dem Unterricht zur Seite. Wie erscheint nun gegenwärtig der junge Lehrer zu dieser wichtigen und äußerst schwierigen Mission ausgerüstet? Welchen Erzieherfonds trägt er in sich? Welches sind die erzieherischen Leistungen unserer Gymnasial- und Realschul-Pädagogen? Es liegt mir fern, hier ein Klagelied anzustimmen über das, was auf diesem Gebiete schon gesündigt worden ist und was noch täglich auf demselben gesündigt wird; es liegt mir fern, an dieser Stelle die verschiedenen Schulchroniken über ein Heer unlieblicher Vorgänge auf unsern höheren Lehranstalten berichten zu lassen. Es treten, wie die Dinge gegenwärtig noch stehen, die jungen Lehrer eben völlig unvorbereitet in ihren neuen Wirkungskreis als Erzieher ein, und von der wirklichen Würde ihres Amtes, von der schweren Verantwortlichkeit desselben, von den heiligen Pflichten, welche es seinen Trägern auferlegt, von der segensreichen Thätigkeit, die an der Jugend geübt, aber auch von dem furchtbaren Schaden, der an ihr angerichtet werden kann, haben wohl die wenigsten von ihnen ein rechtes Bewußtsein. Hier kann nur ein pädagogisches Seminar den schreiendsten Mißständen abhelfen. Eine Psychologie, und darauf gegründet eine Erziehungslehre, die ganz eigentlich die Schule zum Gegenstande hat, von einem bewährten Schulmann — denn nur ein solcher kann selbstverständlich Vorsteher des Instituts sein — vorgetragen, an Beispielen und Vorbildern erklärt und in ihren Hauptwahrheiten dem Gedächtniß und dem Herzen der künftigen Lehrer eingeprägt, muß als treue Gefährtin sie durch ihre ganze Lehrerlaufbahn begleiten. Die Cardinalforderungen, die an jeden Erzieher gestellt werden, Treue im Amt, Fleiß, Gründlichkeit, Festigkeit und Energie, aber auch echte Humanität, Geduld, liebendes Sicheinleben in das Wesen der Jugend, müssen ihnen völlig geläufig werden, damit sie ihnen im Verkehr mit der Jugend als Sittenwächter stets zur Seite stehen. Gegen Schulmeisterunarten, wie Ungeduld, Leidenschaftlichkeit, gemeines Schimpfen, sinnloses Strafen muß ihnen früh genug ein

ſittlicher Widerwille eingeflößt werden. In der That gibt es nichts Widerſinnigeres, als daß ein Mann, der zur Erziehung der Jugend berufen iſt, ſich ſelbſt nicht zügeln kann; nichts Empörenderes als der rohe Mißbrauch der dem Lehrer durch ſeine Stellung gegebenen Autorität über die dem Wütherich wehrlos preisgegebene Jugend. Daß ſowohl die Tugenden als auch die Fehler des Lehrers von den eigenen Schülern täglich und ſtündlich beobachtet werden, daß auch ſein Leben außerhalb der Schule Gegenſtand ihres Intereſſes iſt, daß ſein Beiſpiel im Guten und im Böſen für das ganze Leben der letzteren von den ſchwerwiegendſten Folgen ſein wird, daß das Bild eines guten und geliebten Lehrers ſchon wie ein Schutzgeiſt Jünglingen in der Stunde der Verſuchung zur Seite geſtanden hat, daß aber auch Nichtsnutze durch Hinweis auf gewiſſenloſe Lehrer ihre eigenen Fehler und Sünden entſchuldigt haben, das alles muß ſich der junge Pädagog feſt in die Seele geprägt haben, ehe er den erſten Schritt in ſeine Schule thut. Mit welchen Mitteln die bekannten Fehler der Jugend, Trägheit, Flüchtigkeit, Eigenſinn, Zerſtreutheit u. ſ. w., zu bezwingen ſind, muß er wiſſen. Daß die ihm anvertrauten Zöglinge in Verſtand und Gemüth ſehr verſchieden ſind, daß jeder möglichſt nach ſeiner Eigenart zu erziehen iſt, daß die in jeden einzelnen von Gott gelegten Anlagen und Kräfte mit liebender Sorgfalt entwickelt werden müſſen, daß der Lehrer im Intereſſe der Erziehung mit den Angehörigen ſeiner Zöglinge ſtets Fühlung haben, daß Schule und Haus ſtets Hand in Hand gehen müſſen, darüber darf bei ihm gar kein Zweifel mehr beſtehen. Das alles muß, wie ſchon geſagt, der künftige Lehrer nicht bloß flüchtig erfahren, es handelt ſich hier auch nicht bloß um gute Vorſätze, die oft die erſte Probe nicht beſtehen, ſondern dieſes alles muß als die Frucht eines gründlichen Unterrichtes ſich in ihm zu einem in ſich ſelbſt ruhenden wiſſenſchaftlichen Syſtem, das zugleich der Ausdruck ſeiner tiefſten ſittlichen Ueberzeugung iſt, zu einem eigentlichen Erziehungskatechismus geſtalten. So nur kann die erzieheriſche Thätigkeit des künftigen Lehrers eine geſegnete werden. Es iſt möglich, daß die Bekanntſchaft mit all dieſen an den künftigen Erzieher zu

ſtellenden Forderungen, beſonders die einer völligen Selbſtloſigkeit, den Einen oder Andern in ſeinem Entſchluß, ſich dem Lehramt zu widmen, wankend macht. Sie mögen gehen; es iſt an ihnen nichts verloren, wenn ſie jene Opfer nicht zu bringen im Stande ſind; ſie brauchen die Zahl derjenigen Lehrer nicht zu vermehren, die entweder ihre Unterrichtsſtunden mit Ueberhören und ſüßem Nichtsthun hinbringen, oder die mehr zum Corporal und zum Büttel, als zum Pädagogen taugen. Solcher Ausfall wird mehr als reichlich gedeckt werden durch den Zuzug derjenigen Jünglinge, die, wenn einmal die hier vorgeſchlagenen pädagogiſchen Seminarien in ſegensreicher Wirkſamkeit ſind, zu den Füßen echter Meiſter der Lehre und Erziehung ſitzen werden, die von dem ſchönen Bilde wirklicher Pädagogen für dieſen zwar mühevollen und ſchwierigen, aber auch innerlich reichlich lohnenden, hohen und herrlichen Stand erwärmt und begeiſtert werden. In der That, wer entſchloſſen iſt, Selbſtverleugnung zu üben und ganz aufzugehen in ſeinem Lehramt und in ſeinem Erzieherberuf, für den werden beide auch vielfach die Quellen der tiefſten Befriedigung und des lauterſten Glückes werden; die Früchte treuer Arbeit, die er in Fülle in der fröhlichen Entwicklung ſeiner Zöglinge ſehen wird, die Liebe und Verehrung derſelben, der Dank der Eltern ſind Güter, die ihm ſelbſt materielle Entbehrungen erträglich machen werden.

Das in dem Seminarunterricht theoretiſch Angeeignete muß der künftige Lehrer nun ſchon in ſeiner Studienzeit praktiſch üben. Es müſſen alſo, ähnlich wie bei den Elementarlehrer-Seminarien, mit dieſen Seminarien für wiſſenſchaftliche Lehrer höhere Unterrichtsanſtalten in Verbindung gebracht werden, in deren unteren Claſſen die künftigen Lehrer unterrichten und in deren Mittel- und obern Claſſen ſie in den Lehrſtunden tüchtiger Lehrer hoſpitiren. Der Dirigent einer ſolchen höheren Lehranſtalt wäre, wenn er ein bewährter Schulmann iſt, am beſten auch der Dirigent des Seminars, in welchem Fall ihm allerdings an ſeiner Anſtalt weſentliche Erleichterungen verſchafft werden müßten. Die von den Seminariſten in Gegenwart ihrer Commilitonen zu ertheilenden Lehrſtunden müſſen

in wohlerwogener Aufeinanderfolge ſich auf alle Lehrgegenſtände erſtrecken; ſie müſſen ferner gründlich, und zwar im Allgemeinen mit dem Seminarvorſteher vorbereitet werden; dieſer letztere muß während der Unterrichtsübungen ſtets anweſend ſein, er muß, wo es nützlich erſcheint, ſelbſt in den Unterricht eingreifen, um dem jungen Manne zu zeigen, wie man an gewiſſen Stellen fragen, wie man an eine gegebene Antwort anknüpfen, kurz, wie ſich die Lehrart ſtets den gegebenen Verhältniſſen anſchmiegen muß; die Leiſtungen jeder einzelnen Uebungsſtunde müſſen im Seminar nachträglich genau kritiſirt und die gemachten Fehler gerügt werden. Da ſolcher Unterricht ſtets nach gründlichſter Vorbereitung und unter Aufſicht und Anleitung eines bewährten Schulmannes ertheilt wird, und ein verſtändiger junger Mann über die anfängliche Ungeſchicklichkeit und die erſten Fehlgriffe unter dieſen Vorausſetzungen ziemlich raſch hinüberkommen wird, ſo leiden auch die Unterrichtsclaſſen keinen Schaden dabei; im Gegentheil können und ſollen ſie eigentliche Muſterclaſſen werden, in denen ein geſundes Fortſchreiten der Jugend um ſo mehr geſichert iſt, als gerade an einem ſolchen der wirkliche Werth der Unterrichtsübungen ſich beweiſen muß.

Daß neben einer ſolchen theoretiſchen und praktiſchen Heranbildung zur Kunſt des Lehrers und Erziehers das ſogenannte Probejahr, das herkömmlich der junge Lehrer an irgend einer höheren Lehranſtalt unter ſpecieller Leitung des Dirigenten abzumachen hat, zu einem Nichts herabſinkt, iſt klar. Ich habe in meinem Büchlein desſelben aus dieſem Grunde gar nicht Erwähnung gethan; da man dieſes aber vermißt hat, ſo begründe ich hier kurz mein Urtheil. Zunächſt ſchwebt die ganze Probejahrsthätigkeit dadurch in der Luft, daß ihr die Grundlage des Seminarunterrichts fehlt. Zum Andern ſind noch lange nicht alle Dirigenten höherer Lehranſtalten auch wirklich tüchtige Schulmänner, unter deren Leitung etwas Ordentliches zu lernen wäre. Endlich muß ein Schuldirigent ſeine Kräfte der Schule widmen, er muß unausgeſetzt Claſſenbeſuche machen, muß ſich mit Lehrern und Schülern, auch mit den Eltern oder Pflegern derſelben im Rapport halten, und hat ſomit

keine Zeit, ſich ſeinem Zögling genügend zu widmen. In der That ſind auch die zum Probejahr commandirten Herren meiſt ſich ſelbſt überlaſſen, oft zum großen Schaden der Claſſen, die den erſten Verſuchen eines ſolchen hülfloſen Anfangs-Experimenteurs preisgegeben ſind.

Für Einrichtung und Lehrgang der ſo zu begründenden pädagogiſchen Seminarien ins Einzelne gehende Vorſchläge zu machen, iſt hier nicht der Ort. Das akademiſche Studium der künftigen Lehrer wird durch das Seminar nicht berührt, dieſem geht es zur Seite, iſt auch ſelbſtverſtändlich kein Internat. Etwas Beſchränkung der ſtudentiſchen Ungebundenheit wird es immerhin mit ſich führen; aber unter den akademiſchen Freiheiten iſt auch die, daß man ohne Bedenken Collegien ſchwänzen und ganze Semeſter verbummeln kann, diejenige, deren vernünftige Beſchränkung am wenigſten zu beklagen wäre.

Ueber die Koſten der Herrichtung und Unterhaltung ſolcher pädagogiſchen Seminarien, deren jede Univerſität eines haben müßte, lohnt ſich kaum zu reden. In jedem Univerſitätsgebäude wird ſich ein Hörſaal finden, in dem die wenigen wöchentlichen hier bezeichneten Vorträge gehalten werden können, und auch die Honorare für die letzteren verdienen kaum der Erwähnung. Sicherlich werden die Ausgaben für dieſe Inſtitute, welche die innere Verbeſſerung des höheren Lehrſtandes zum Zweck haben, nicht den zehnten Theil der Summe in Anſpruch nehmen, die der Landtag der Unterrichtsverwaltung zur Verbeſſerung der äußeren Lage der Lehrer bewilligt hat.

Die Einrichtung ſolcher Anſtalten wird ſicherlich je länger je mehr als ein Segen für unſer ganzes Volk empfunden werden. In unſeren Elementarſchulen ſtellte man früher Hirten, Handwerker, ausgediente Unterofficiere als Lehrer an; gegenwärtig gibt es über 100 blühende Elementarlehrerſeminarien, und unſere Volksſchule iſt der Stolz unſerer Nation und unſer Ruhm bei anderen Völkern. Auch unſere höheren Lehranſtalten werden nach Einrichtung der hier vorgeſchlagenen Inſtitute unzweifelhaft einen fröhlichen Aufſchwung nehmen. Die Unterrichtsverwaltung entwickelt für dieſelbe ſchon ſeit Jahren eine rege und wohlwollende, auch vielfach dankenswerthe

Thätigkeit; aber diese letztere bringt nicht genügend aus der Peripherie ins Centrum; das Fundament des Gebäudes ist mangelhaft, hier gilt es, Hand anzulegen. So erwartet auch der höhere Lehrstand das Heil der Schule vorzugsweise von neuen Erlassen der Central-Unterrichtsverwaltung und erwägt nicht, wie schwer man auch an dieser Stelle sich irren und fehlgreifen kann. Ein Hauptlenker des höhern Schulwesens hat ausregiert, und das Fortbestehen der von ihm ins Leben gerufenen Realschule I. O. resp. höheren Bürgerschule ist nach kaum 26jährigem Bestehen, wie die Einen sagen, für die Zukunft ganz in Frage gestellt, Andere verheißen ihr wenigstens eine durchgreifende Reorganisation. Gegenwärtig bilden andere Männer den hohen Rath des Unterrichts-Ministeriums in Sachen des Gymnasial- und Realschulwesens; was werden sie uns bringen und für welche Neubildungen werden sie die schwere Verantwortung übernehmen? Allen Respect vor der Weisheit des grünen Tisches und vor dem Werth einer geistreichen Initiative. Aber uns fehlen zunächst Lehrer und Erzieher in des Wortes ganzer Bedeutung. Ein in seinem Beruf durch und durch tüchtiger Lehrerstand wird sich eben so willig von wirklichem Licht, das vom Haupt eines Geheimen Schulraths strahlt, erleuchten lassen, als er allzu selbstbewußtem Organisationseifer die ganze Wucht seiner praktischen Erfahrung und seiner praktischen Einsicht mit Erfolg entgegenstellen stellen wird. Hätten wir im Jahre 1859 einen vollkommen klar sehenden und in seiner Sache sicheren Reallehrerstand gehabt, dann wäre der Keil des Lateinlernens den Realanstalten I. O. wohl schwerlich ins Fleisch getrieben worden, unsere Realschüler lernten auch rechnen, wie sichs gebührt, die vaterländische Geschichte käme neben der alten zu ihrem vollen Rechte, die Geographie stände nicht schon in Secunda auf dem Aussterbe-Etat, und manche Stadt hätte nicht so schweres Geld für Anstalten geopfert, die mit ihrem Namen und ihrer äußeren Erscheinung so viel verhießen, deren Leistungen aber die Erwartungen so bitter getäuscht haben. Daß die Realschule I. O. in ihrer gegenwärtigen Einrichtung nicht fortbestehen darf, das kann dem sich in dieser Beziehung immer klarer und

bestimmter aussprechenden allgemeinen Urtheil gegenüber nur der leugnen wollen, der sich in den Gedanken verbissen hat, daß sie durchaus auch Vorschule zur Universität werden müsse, und der um deßwillen die ihrem eigentlichen Wesen absolut fremde gymnasiale Beimischung glaubt festhalten zu müssen. Daß dagegen eine ihrem eigentlichen Zweck entsprechend eingerichtete Realschule je länger je mehr eine Nothwendigkeit sein und bleiben wird, dem kann nur ein ganz einseitiger und für die Forderungen der Neuzeit vollkommen tauber Gymnasialeifer widersprechen. Leider hat es die Central-Unterrichtsbehörde, als sie die Realschule I. O. geschaffen und als ebenbürtige Anstalt neben das Gymnasium gestellt hat, unbegreiflicher Weise unterlassen, den neueren Sprachen, die doch stets im Centrum des Realschul-Unterrichts stehen werden, wie die alten in dem des Gymnasial-Unterrichts, auf unsern Universitäten zur Heranbildung neusprachlicher Philologen eine würdige Pflegestätte zu bereiten, und die wichtige Frage, wie weit zur formalen Schulung unserer Jugend die französische und englische Sprache die lateinische und griechische ersetzen kann, läßt sich mitten aus der Schulpraxis heraus aus Mangel an Erfahrung, besonders bei der allgemeinen Verödung der Prima unserer Realschule I. O., noch nicht mit zwingender Gewißheit beantworten.

Während nun die Realschule, wenn sie ihren Zweck erfüllen soll, einer gründlichen Umgestaltung dringend bedarf, kann auch das Gymnasium sich den Forderungen der Neuzeit und den Consequenzen seiner Stellung als Vorschule der Universität auf die Dauer nicht entziehen. Das Gymnasium ist hinter der Zeit zurückgeblieben, und die Central-Schulverwaltung hat das ruhig geschehen lassen. Zunächst beanspruchen die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften immer gebieterischer ihren würdigen Platz im Lehrplan des Gymnasiums; diesem Anspruche nicht gerecht zu werden oder jene Lehrgegenstände, wie unsere Centralisten wollen, sogar ganz aus dem Gymnasium wegzunehmen, hieße manchen künftigen studirten Mann hundert Mal während seines Lebens den peinlichsten Verlegenheiten und dem Fluch der Lächerlichkeit aussetzen. Wollen ferner die Gymnasien

nicht die Vorſchulen derjenigen Studirenden ſein reſp. bleiben, die ſich auf der Univerſität der neueren Philologie, den Naturwiſſenſchaften, der Medicin zu widmen gedenken? Oder verlangen die Herren Gymnaſialprofeſſoren, daß, weil das Gymnaſium ſich bis jetzt um die Naturwiſſenſchaften und das Franzöſiſche wenig, um das Engliſche faſt gar nicht bekümmerte, die der neueren Philologie ſich widmenden Studirenden auf der Univerſität mit der Elementargrammatik, und die den Naturwiſſenſchaften und der Medicin ſich widmenden mit den Anfangsgründen aus den drei Naturreichen, aus Phyſik und Chemie beginnen ſollen? Man verzichte im Unterricht in den alten Sprachen nur auf alles, was zum Eindringen in den Geiſt derſelben, zum wirklichen Verſtändniß ihres Baues, zum wirklichen Genuß ihrer herrlichen Literaturſchätze unnütz und entbehrlich iſt, auf die Handwerkerei mit den Mundarten, auf das Verſemachen, Lateinſprechen, auf das Uebermaß mit Exercitien, überhaupt auf ſo manche zweckloſe Lernerei und Schreiberei, ſo bleibt Zeit die Fülle, um den neueren Sprachen und den Naturwiſſenſchaften eine zweckentſprechende Pflege zu widmen. Aber für jene Verzichtleiſtung auf Nebenwerk und für eine vernünftige Beſchränkung auf die Hauptſache muß erſt ein theilweiſe neues Oberlehrer-Geſchlecht herangebildet werden, denn manche in der alten Unterrichtsweiſe grau gewordenen Profeſſoren werden kaum begreifen, was man eigentlich von ihnen verlangt und was ihnen zum Lehren noch übrig bleibt, wenn ihnen das eben Geſagte genommen wird. Hier wird es klar, daß auch die akademiſchen Vorträge für Philologen die Schule mehr ins Auge faſſen müſſen, als bisher geſchehen iſt, und daß es in dieſer Beziehung beſonders bei den exegetiſchen Belehrungen weniger auf das eigentlich gelehrt Sprachliche, als auf Darlegung des ſittlich äſthetiſchen Werthes der Autoren ankommt. Unſere Philologen müſſen beiſpielsweiſe gegenwärtig noch ganze Bände Metrik ſtudiren, und nur, um das Meiſte wieder zu vergeſſen, da für ihren ſpäteren Beruf der zehnte Theil des Gelernten ſchon zu viel iſt. Sie prägen ſich für das Examen gewiſſenhaft ein, wo die wichtigſten Handſchriften zu finden ſind, ſie verwenden

kostbare Zeit auf die Entzifferung unkenntlicher Schriftzüge, der Staub der Bibliotheken lagert sich schon auf ihrem noch lebensfrohen Haupt, sie machen eingehende Studien über die verschiedenen Lesarten, lernen auf lateinisch über die Auslegung schwieriger Stellen von Autoren dritten und vierten Ranges disputiren und dergleichen. Nun muß es ja Männer geben, die sich auch auf derartige Studien verlegen; Respect vor diesen so mühsamen und für die Wissenschaft so wichtigen Arbeiten! Aber was hat die Gymnasial- und Realjugend davon? Wer kann mit dieser trockenen Gelehrsamkeit dereinst als Lehrer die Herzen der Jünglinge für das Schöne und Gute entzünden? Wo führt das akademische Studium unsere Musensöhne in die innere Welt und Herrlichkeit classischer Kunst und Wissenschaft ein? Wer verläßt denn die Universität, erfüllt von dem Geiste Homer's und Sophokles'? Wem klingt denn der Wohllaut horazischer und ovidischer Verse bei jeder Erinnerung an dieselben durch die Seele? Wer wird deshalb auch als Lehrer mit feurigen Zungen die hohen Gedanken alter und neuer Meister verkünden, weil sein eignes Herz voll von denselben ist? Eine Besserung in diesem Zweige des philologischen Studiums kann zwar nicht im Handumdrehen herbeigeführt werden; aber es wird doch für unsere Schule nützlich, ja nothwendig sein, daß die Central-Schulbehörde bei den Berufungen zu akademischen Lehrstühlen möglichst solche Männer berücksichtigt, in denen etwas vom Geist Wilhelm v. Humboldt's und August Böckh's lebt, und die auch etwas redegewandt und nicht die Sclaven ihrer Collegienhefte sind.

Sollten ferner die verschiedenen Arten von Lehranstalten, die in den letzten Jahrzehnten allmählich nebeneinander entstanden sind, die von einander zu unterscheiden bald selbst einem Schulmanne schwer fällt, des Vielerlei nicht zu viel darbieten? Ist doch ein Vater, der noch nicht weiß und oft auch nicht wissen kann, welchem Beruf sich sein erst zehnjähriger Sohn einmal widmen soll, in einer wahrhaft peinlichen Lage, wenn er ihn aus der Elementarschule in eine höhere Lehranstalt bringen muß und sich nun fragt, in welche. Sollte sich allen diesen meist von unten auf schon verschieden einge-

richteten Instituten nicht eine gemeinsame Grundlage geben lassen? Sollten nicht etwa in den drei untersten Classen aller höheren Lehranstalten ganz dieselben Unterrichtsgegenstände nach demselben Lehrgang betrieben werden können, so daß, wie die Volksschule die dem ganzen Volke nothwendigen Kenntnisse lehrt, so in diesen für die höhere Schulbildung grundlegenden Classen das gelehrt würde, was jedem mehr oder weniger Gebildeten ohne Unterschied des Berufs dereinst zu wissen unerläßlich ist? Wir hätten hier die naturgemäßeste Fortentwicklung des Princips der Volksschule. Gründe genug sprechen für eine solche Einrichtung; es würde zu weit führen, sie an dieser Stelle aufzuzählen und darzulegen.

Aber alle Einrichtungen und Umgestaltungen, welche die hohe Unterrichtsverwaltung zur Abstellung ernster Mißstände und zur Hebung des gesammten höheren Schulwesens baldigst zu treffen die verantwortungsschwere Aufgabe hat, setzen, wenn sie wirklich Segen schaffen sollen, einen in seinem Beruf vollkommen tüchtigen Lehrerstand voraus, und ein solcher läßt sich schwerlich anders als auf die hier beschriebene Weise heranbilden. Zwar wird, auch wenn dies geschehen, noch nicht alles absolut gut werden, ja selbst die vorgeschlagenen pädagogischen Seminarien werden schwerlich sofort vollkommene Anstalten sein. Aber daß durch dieselben im Ganzen und Einzelnen eine wesentliche Besserung erzielt werden, daß je länger je mehr das gesammte höhere Schulwesen einen erfreulichen Aufschwung nehmen, daß die schreiendsten Mißstände von Jahr zu Jahr sich mindern, daß unserer Jugend das Lernen künftig ungleich leichter und fröhlicher von Statten gehen, daß sie mit ungleich reiferen Kenntnissen und gesunderer Bildung die Schule verlassen, daß unser ganzes Volk schon bald die Wohlthat einer solchen durchgreifenden Reform des Lehrerstandes aufs tiefste empfinden wird, darüber kann eine ruhige Prüfung des hier Dargelegten wohl kaum einen Zweifel lassen.

Darf ich zu meinen Vorschlägen zunächst der Zustimmung aller klar sehenden Schulmänner gewiß sein, so darf ich sie auch wohl dringend ersuchen, in Wort und That zur Verwirklichung

derſelben mitzuwirken. Es gilt der Hebung des geſammten höheren Lehrſtandes; das Ziel iſt herrlich genug, um hier und da ſelbſt perſönlicher Empfindlichkeit Schweigen zu gebieten. Aber ich lege unſere gemeinſame Sache auch jedem ans Herz, der für die hohe Wichtigkeit unſerer Schulen Verſtändniß hat und ſich erwärmen kann für den Gedanken einer echten, gediegenen Bildung unſers Volkes. Ich lege ſie den Eltern ans Herz, die ein heiliges Intereſſe daran haben, daß ihre Kinder in der Schule wohl unterrichtet und erzogen werden und geſund an Leib und Seele dieſelben nach glücklich erreichtem Ziel verlaſſen. Ich lege ſie den Gemeindevertretungen ans Herz, für die es eine ernſte Gewiſſensſache ſein muß, an ihre höheren Lehranſtalten tüchtige und treue Schulmänner zu berufen, denen aber die Wahlen bei den noch beſtehenden Verhältniſſen gewiß oft ſchon Qualen geweſen ſind. Ich erſuche auch die hohe Schulverwaltung dringend, meine Vorſchläge einer ernſten Prüfung zu unterziehen und, wenn ſie ihnen beipflichten muß, zur Ausführung zu bringen, auch nicht damit zu ſäumen. Jedes Jahr verlaſſen Hunderte von Studirenden die Univerſität, um ſich dem ſchwierigen und wichtigen Beruf des Lehrers und Erziehers zu widmen; ob ſie zu demſelben taugen oder nicht, das iſt eine Frage von höchſter Bedeutung; jede Verzögerung deſſen, was in dieſer Beziehung heilſam, ja nothwendig iſt, wäre eine an der Jugend, an dem ganzen Volke begangene Sünde. Auch der Landtag endlich wird ſich nicht weigern, zur Einrichtung ſo wichtiger Inſtitute die geforderten Mittel zu bewilligen; ſie werden kaum der Rede werth ſein im Verhältniß zu dem Segen, der von ihnen erwartet werden darf.

Schließlich empfehle ich auch der Preſſe meine Vorſchläge zur Verbreitung und zur Beſprechung; es liegt auch hier eine wirkliche Culturfrage vor, eine ernſte, hochwichtige.

II.

Die pädagogische Conferenz in Bonn
am 28. Mai 1876.

Um die Mitte Mai dieses Jahres ging die überraschende Kunde durch die öffentlichen Blätter, daß namhafte Mitglieder der philosophischen und theologischen Facultät zu Bonn die Directoren höherer Unterrichtsanstalten der Rheinprovinz zu einer Besprechung der Frage eingeladen hätten, „was zur Förderung der pädagogischen Vorbildung der Studirenden für den höheren Schuldienst von Seiten der Universität und der Schule zweckmäßig gethan werden könne.“ Diese Kunde mußte wohl alle diejenigen, welche dieser hochwichtigen Angelegenheit ihre Theilnahme schenken, mit großer Freude erfüllen, und mit dieser Freude verbanden sich ohne Frage auch gespannte Erwartungen, welche glücklichen und segenbringenden Früchte aus solchen Verhandlungen reifen würden.

Diese Erwartungen haben sich nun leider nur in geringem Maße erfüllt. Die Conferenz hat am 28. Mai wirklich stattgefunden, und wenn auch die in die Oeffentlichkeit gebrachten Berichte sich günstig über dieselbe aussprechen, so ist doch in Wirklichkeit wenig Nützliches oder Erfreuliches in derselben zu Tage gefördert worden, und ganz zufrieden sind sicherlich nur die von dannen gegangen, die mit dem Wunsch gekommen waren, daß nichts zu Stande käme. Man thut selten gut, die Wahrheit nicht sehen zu wollen, und insbesondere in so wichtigen Dingen, wie sie hier vorlagen, ist es besser, den noch so traurigen Thatbestand anzuerkennen, als da noch ferner zu hoffen, wo nichts zu hoffen ist. Von dieser Versammlung kann

faſt wörtlich geſagt werden: So viele Köpfe, ſo viel Sinn. Sie hat nicht einen poſitiven Beſchluß zu faſſen vermocht; auf die Theſen, die von Herrn Profeſſor Meyer den Verhandlungen zu Grunde gelegt wurden, kam man im Verlauf derſelben kaum mehr zurück; dem von mir vorgelegten Plan zur Gründung pädagogiſcher Seminarien auf den Univerſitäten wurde nur mit allgemeinen Redensarten von Unausführbarkeit, Koſtſpieligkeit ꝛc. widerſprochen; ſelbſt der Vorſchlag, eine Commiſſion zu wählen, die für dieſe nochmals zu berufende Conferenz das geeignete Material der Beſprechung ausarbeiten ſollte, fiel. Kein Protocoll wurde verleſen.

Das alles konnte aber auch gar nicht anders kommen in einer Verſammlung von Männern, die in ihrer Geſammtheit zwar eine großartige Gelehrſamkeit repräſentirten, unter denen aber nur wenige ſich darüber klar waren, was in der Sache, die hier vorlag, eigentlich noth thue. Stellten doch mehrere Schuldirectoren geradezu in Abrede, daß es mit unſerem wiſſenſchaftlichen Lehrſtand ſo übel beſtellt ſei, und waren der Meinung, daß die Unerfahrenheit junger Lehrer im Lehren und Erziehen mit der Zeit und in der Schule der Erfahrung in der Regel pädagogiſcher Einſicht und Geſchicklichkeit den Platz räume. Dem einen dieſer zufriedenen Herren war deßhalb ſelbſt das wenige, was nach den Theſen des Herrn Profeſſor Meyer die Univerſität zur beſſeren Vorbereitung wiſſenſchaftlicher Lehrer thun ſoll, noch zu viel. Nun haben ja die Mängel und Gebrechen in unſerm höheren Schulweſen ohne Frage nur dadurch ihr Daſein friſten und ungehindert weiter wuchern können, daß ſelbſt Schuldirectoren ſie nicht bemerkten. Andrerſeits kann nur dringend gewünſcht werden, daß ſolche Unkenntniß deſſen, von dem nun bald „die Steine reden,“ ſich ſo weiſe und pädagogiſch gebehrdet; der Wahrheit, dem Lichte, dem Fortſchritt haben ſtets ihre Widerſacher die beßten Dienſte geleiſtet. Aber wenn ſolche Anſichten in der Verſammlung wenig Erſtaunen hervorriefen, wenn denſelben nur von Einzelnen und mit großer Schonung widerſprochen wurde, ſo mußten die Hoffnungen derjenigen, welche von dieſer Conferenz einen wirklichen Im-

puls in der wichtigen Frage der Lehrerbildung erwarteten, ſich ſehr bald bedeutend abkühlen.

So ſprach einer der anweſenden Univerſitätsprofeſſoren in wohlgeſetzter Rede ſeine Ueberzeugung dahin aus, daß ein junger Mann, der ſich auf der Univerſität tüchtige Kenntniſſe ſammle und dann, für ſeine Wiſſenſchaft begeiſtert und von derſelben getragen, in das Lehramt eintrete, ſchon die rechten Mittel und Wege finden werde, ein brauchbarer und in Segen wirkender Schulmann zu werden. Hier lag die Schlußfolgerung nahe, daß, wenn ſchon Gelehrſamkeit und Begeiſterung für dieſelbe den tüchtigen Lehrer macht, bei der allgemein beklagten Thatſache, daß es ſo viele ungeſchickte Lehrer gibt, ja daß wohl die meiſten es nicht ſo machen, wie es um der armen Jugend willen wünſchenswerth wäre, die Herren Profeſſoren mit der Heranbildung ächter Gelehrten bisher entſchieden Unglück gehabt haben müſſen; daß ſie aber alsdann eigentlich ihren Beruf verfehlt haben, und es beiſpielsweiſe zu bedauern iſt, daß ſolche Herren mit ihrer großen Gelehrſamkeit nicht ſelbſt lieber Schulmeiſter geworden ſind; das hätte Perlen des Lehrſtandes geben müſſen. Meine Leſer mögen mir dieſe heitere Abſchweifung verzeihen; man kommt bei ſolcher einem Univerſitätsprofeſſor begegneten Verwechſelung von Gelehrſamkeit und Lehrtüchtigkeit unwillkürlich ins Scherzen.

Ein anderer Profeſſor, der ſich als früheren Gymnaſiallehrer vorſtellte, berichtete über die Art, wie ſein damaliger Director ſich die Lehrer ſeiner Anſtalt herangebildet habe. Da dieſer Director aber ſo klug geweſen war, ſich von den Univerſitäten reſp. den philoſophiſchen Facultäten derſelben die tüchtigſten Leute beſorgen zu laſſen, ſo konnte dem Herrn Referenten mit Recht erwidert werden, daß es in den gegenwärtigen Verhandlungen darauf ankäme, die Mittel zu finden, auch aus den Studirenden, die nicht die beßten wären, und zu denen ja jedenfalls die überwiegende Majorität gehöre, brauchbare Lehrer zu bilden.

Herr Profeſſor Meyer ſtellte meinen auf Errichtung pädagogiſcher Seminarien auf Univerſitäten gehenden Vorſchlägen das Schreckbild der franzöſiſchen école normale entgegen, obgleich er,

wenn er der Verleſung meines Planes für die von mir empfohlenen Inſtitute mit Aufmerkſamkeit gefolgt war, wiſſen mußte, daß zwiſchen den beiden abſolut keine Aehnlichkeit beſteht.

Ein Redner war der Anſicht, daß Beſſerung des Schulweſens in gründlicherer Vertiefung der Lehrer in das klaſſiſche Alterthum geſucht werden müſſe. Das ſoll alſo heißen: Lehrer, die ſich ſo recht mit dem Geiſt der Griechen und Römer erfüllt haben, die inſonderheit mit den ſchönſten und tiefſinnigſten Sprachdenkmalen der Alten innig vertraut geworden ſind, die auch ihre ſo geklärten und bereicherten Gedanken und Gefühle in ächt ciceronianiſcher Rede zu äußern vermögen, die ſind durch dieſes Alles von ſelbſt ſchon fähig und tüchtig gemacht, deutſche Knaben ſchnell und ſicher mit den griechiſchen verbis contractis bekannt zu machen, ihnen die ſchwierigen Conſtructionen des piget, opus est, auch die franzöſiſche und engliſche Formenlehre zweckmäßig einzuüben, brauchbare Lehrpläne zu entwerfen; ſie werden vorzügliche Lehrer der deutſchen und der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte, gute, umſichtige Leiter ihrer Klaſſe ſein, in ſchwierigen Erziehungsfragen und Disciplinarfällen ſich weiſe und ſchlagfertig zeigen. Das hat der Mann ja ganz vortrefflich erdacht; aber das Wichtigſte hat er, vielleicht aus Beſcheidenheit, verſchwiegen; ich füge es hier bei: Man macht einen Mann, der ſo „klaſſiſch“ weiß, „was das Heil gebunden hält“, zum Dictator über das geſammte Cultusweſen; er ſetzt dann in unſeren Schulen an die Stelle der Bibel die Odyſſee, an die Stelle von Zahns bibliſchen Geſchichten Ovids Metamorphoſen, ſchickt Bebel und Liebknecht nach Schulpforta, läßt in ſocial-demokratiſchen Verſammlungen die Grundzüge der lycurgiſchen, ſoloniſchen und ſerviſchen Geſetzgebung und zur Belehrung über anſtändige Revolten Bruchſtücke aus den römiſchen Bürgerkriegen einüben; der Geiſt des Socrates und Cato muß die Generalſynoden zu Berlin und die Biſchofsconferenzen in Fulda erfüllen, unſere Jugend wird ſpartaniſch erzogen, das Sauerkraut von der ſchwarzen Suppe verdrängt, unſere Gemüſe mit attiſchem Salze gewürzt — wie könnte da die Welt beſſer werden, wie erfolgreich könnten da unſere Gymnaſial-

directoren weiter „dirigiren“ und unsere Universitätsprofessoren weiter „lesen“. Wir guten Deutschen möchten zwar wieder „Barbaren“ werden; aber was thut man nicht den Alten zu gefallen!

Auch von dem Utilismus unserer Zeit, von dem schlechten Zeitgeist, von der wachsenden Gleichgültigkeit gegen die hohe Idealität des Lehrerberufs wurde gesprochen, und dabei nicht bedacht, daß die, welche in all diesen Dingen Besserung zu schaffen berufen sind, in erster Linie gerade die Lehrer sind. *Macht* die Menschen besser, dann *werden* sie besser.

Auch von der Kunst des höheren Unterrichts wurde gesprochen; die Kunst müsse man dem Meister im Atelier absehen, das Handwerk könne erlernt werden. So schön das auch gesagt ist, und so schmeichelhaft es für die Schule auch klingt, daß sie ein Atelier, und für den Lehrer, daß er ein Künstler ist, so hat das ganze Bild nur den einen Fehler, daß es falsch ist, und die Sache nur die eine schlimme Seite, daß man nicht daran glauben kann. Der gelehrte Herr weiß nicht, daß gerade in der besten Schulmeisterei viel Handwerk ist, das man *gelernt* haben muß, und daß Unterrichts*künstler* so selten sind, daß ich den einmal sehen möchte, der die Kühnheit hätte, sich selbst für einen solchen auszugeben. Das Ganze hätte als Scherz aufgefaßt werden können, aber der Redner blieb so ernsthaft dabei.

Ich würde der Wahrheit nicht treu bleiben, wenn ich nicht anerkennen wollte, daß mehrfach auch ganz Sachgemäßes und Richtiges gesagt worden ist; leider aber stimmten auch hier keine zwei Redner mit ihren Vorschlägen zusammen, es ging eben nach allen Gegenden der Windrose hin auseinander.

Wohlthuende Unterbrechungen des unfruchtbaren Geredes, wie es in obbesagter Weise von einer Reihe von Unberufenen zu Tage gefördert wurde, bildeten u. A. die Vorträge des Schulraths Stiehl aus Coblenz und des Professors Stoy aus Jena. Jener, früher Director eines Elementarlehrer-Seminars, sprach insbesondere von den Unterrichtsübungen an den mit den Elementarlehrer-Seminarien in Verbindung stehenden Uebungsschulen, dieser über das pädagogische

Seminar, das er ſelbſt in Jena begründet hat und noch leitet. Die Aufmerkſamkeit, mit welcher die Verſammlung ihren Darlegungen folgte und die Bereitwilligkeit, mit der ſie ihnen die den Rednern zugemeſſene Zeit verlängerte, lieferte einerſeits den Beweis, wie neu das, wovon ſie redeten, und um was es ſich in der ganzen Reformfrage doch vorzugsweiſe handelt, den meiſten Anweſenden war, und berechtigt andererſeits zu der Hoffnung, daß, wenn man ſich einmal über die Art, wie pädagogiſche Seminarien mit Uebungsſchulen eingerichtet ſein müſſen, klare Vorſtellungen gebildet und ſich in das allerdings für Univerſitäten Neue derſelben gefunden haben wird, der Widerſtand gegen dieſelben bald aufhören, vielleicht gar einer fröhlichen Zuſtimmung Platz machen wird. Eine nähere Bekanntſchaft mit den Elementarlehrer-Seminarien möchte in dieſer Beziehung ſowohl den Univerſitätsprofeſſoren als auch den Schuldirectoren ſehr heilſam ſein.

Was der Verſammlung zu einer wirklich fruchtbaren Thätigkeit fehlte, das war ein den Verhandlungen zu Grunde gelegtes, das, was noth thut, in kurzen Zügen darſtellendes ſchriftliches Elaborat. Ich ſelbſt hatte für den Fall, daß nichts derartiges vorhanden ſein ſollte, einen kurzen Plan für pädagogiſche Seminarien mit Uebungsſchule ausgearbeitet, und das erſte mal, wo ich zu Worte kam, die dem Redner bewilligten 10 Minuten mit Erlaubniß der Verſammlung zur Verleſung derſelben benutzt. Die Ehre, Subſtrat der kommenden Verhandlungen zu ſein, iſt ihm nicht zu Theil geworden, ſchon deßhalb nicht, weil Herr Profeſſor Meyer, der eigentliche Veranſtalter der Conferenz, ſelbſt ſogenannte Theſen ausgearbeitet hatte, die aber nur kurze Zeit den Mittelpunkt bildeten, um den ſich die Verhandlungen drehten, und von denen aus die Reden ſehr bald in alle Weltgegenden hinausſchweiften. Und an dieſer Planloſigkeit der Debatten trugen die Theſen des Herrn Profeſſor Meyer ohne Frage ſelbſt die Hauptſchuld. Ich werde gegen dieſelben reſp. gegen ihren Herrn Verfaſſer artiger ſein, als die Conferenz, und ihnen im nächſten Capitel dieſes Büchleins eine eingehende Kritik widmen. Daß ſie aber für die im Senatsſaal

tagende Verſammlung nichts taugten, die von Herrn Profeſſor Meyer ſelbſt ſpeciell zur Beſprechung deſſen veranſtaltet war, was zur Förderung der pädagogiſchen Vorbildung der Studirenden für den höheren Schuldienſt von Seiten der Univerſität und der Schule zweckmäßig gethan werden könne, das hatte darin ſeinen Grund, daß Herr Profeſſor Meyer in denſelben von Seiten der Univerſität ſo gut wie gar nichts in Ausſicht ſtellt, und über das, was die Schule thun ſoll, von der ihm als Nichtfachmann alle Sachkenntniß abgeht, natürlicherweiſe, wie ich es weiter unten im Einzelnen darlegen werde, nur wunderliche, unausführbare Dinge ſagt. Der Herr Profeſſor war, indem er für dieſe Verſammlung Theſen ſchrieb, der Bock, der ſich ſelber zum Gärtner machte, und die Conferenz, die in der ganzen vorliegenden Sache wenig oder gar nicht wußte, was ſie thun ſollte, hat den Theſen gegenüber wenigſtens gefühlt, was ſie nicht thun ſollte, und iſt in den Verhandlungen ihre eigenen, freilich meiſt wenig glücklich gewählten Wege gegangen.

Was dieſer Conferenz wenigſtens einige Bedeutung gibt, iſt 1) die Thatſache, daß die Frage der Lehrerbildung der philoſophiſchen Facultät zu Bonn brennend genug erſchienen iſt, um eine ſolche Verſammlung zu berufen; 2) die bei der Majorität derſelben im Verlauf der Verhandlungen, wenn auch mit großer Zurückhaltung und Schüchternheit, ſo doch ziemlich unzweifelhaft zu Tage getretene Ueberzeugung, daß in der beſprochenen Sache etwas geſchehen muß, daß es ſo nicht bleiben kann, wie es gegenwärtig iſt; 3) bei einzelnen Theilnehmern der Verſammlung, beſonders in Folge der Darlegungen des Schulrath Stiehl und des Profeſſors Stoy, möglicherweiſe die Ahnung des einzigen Weges, der eingeſchlagen werden muß, um unſere höhern Unterrichtsanſtalten künftig mit brauchbaren Lehrern zu verſorgen. So mag es denn zur Noth gelten, daß man das Reſultat der Verhandlungen mit dem beſcheidenen Namen des „erſten Spatenſtichs" bezeichnet hat. Horaz, der Schalk, hätte vielleicht an die Piſonen über dieſe Verſammlung geſchrieben: Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus.

Herr Profeſſor Bona Meyer aber und ſeine Geſinnungsge-

noſſen haben erreicht, was ſie wollten. Als Zweck der Conferenz war in dem Einladungsſchreiben die Beſprechung angegeben worden über das, „was zur Förderung der pädagogiſchen Vorbildung der Studirenden für den höheren Schuldienſt von Seiten der Univerſität und der Schule zweckmäßig gethan werden könne.“ Herr Profeſſor Meyer hat aber im Verlauf der Verhandlungen Farbe bekannt und eingeſtanden, daß es „der Univerſität hauptſächlich darum zu thun ſei, ob für einen Reformplan, wie der Rohl'ſche ſei, in den Kreiſen rheiniſcher Schulmänner Sympathie vorhanden ſei oder nicht. Er geſtehe, daß wenn das Gegentheil bezeugt würde, wie ihm das faſt unzweifelhaft ſcheine, er das Ergebniß dieſer Verſammlung für ein ſehr glückliches halten werde.“ Dieſe Freude hat ihm die Majorität der Verſammlung unzweifelhaft gemacht.

Der Verſammlung folgte ein Mittageſſen, an dem etwa die Hälfte der Herren theilnahmen. War es ſchon ein Bischen Bekehrung zu den „pädagogiſchen Seminarien,“ das dort in dem Toaſt und dem Hoch auf den verehrten Gaſt der Conferenz, Herrn Profeſſor Stoy aus Jena, dem Begründer und Leiter eines ſolchen Inſtituts, zum Ausdruck kam?

III.

Die Theſen des Herrn Profeſſor Dr. Meyer.

Wenn ich in dem Nachfolgenden die Theſen des Herrn Profeſſor Meyer einer eingehenden Kritik unterziehe, ſo geſchieht das weſentlich mit aus dem Grunde, weil ich glaube annehmen zu dürfen, daß ſie, wenn auch nicht in allen Einzelheiten, ſo doch im Ganzen der Ausdruck der Ueberzeugung und der Wünſche auch ſeiner Collegen von der philoſophiſchen Facultät der Univerſität Bonn ſind, ja daß ſie vielleicht ſogar die Stellung bezeichnen, welche die Univerſitäten im Allgemeinen zu der in der Conferenz behandelten Frage einnehmen. Sollte ich mich beſonders in letzterer Beziehung täuſchen, und ſollte die eine oder andere philoſophiſche Facultät beſſere Einſicht haben in das, was unſere höheren Lehranſtalten von den Bildungsſtätten ihrer Lehrer künftig erwarten müſſen, und was der Drang der Verhältniſſe und die Nothwendigkeit denſelben auch ohne Frage gebieteriſch auferlegen wird, ſo will ich meinen Irrthum mit Freudigkeit widerrufen. Die Theſen des Herrn Profeſſor Meyer ſind die folgenden:

1.

Die Univerſität kann in Betreff der Vorbereitung der Studirenden zum höheren Schulamt nur die theoretiſch-wiſſenſchaftliche Vorbildung zur Aufgabe haben; die Einführung in die Schulpraxis iſt ſpäter die Aufgabe der Schule oder mit der Schule verbundener beſonderer Einrichtungen.

2.

Doch ist es wünschenswerth, daß schon auf der Universität, insbesondere bei der Leitung der wissenschaftlichen Seminare, neben der Rücksicht auf die Einführung in die wissenschaftliche Forschung auch auf die pädagogischen Bedürfnisse des späteren Lehrberufes thunlichst Rücksicht genommen wird.

3.

Ebenso wünschenswerth ist, daß auf der Universität das Studium der Theorie und Geschichte der Pädagogik durch Vorträge und mit denselben in Verbindung stehende Seminare gepflegt werde.

Empfehlenswerth wäre ein pädagogisches Zusammenwirken der verschiedenen Seminare, so weit dies für die sachlichen Verhandlungen von Nutzen sein könnte.

4.

Die weitere Gründung besonderer pädagogischer Seminare mit practischen Uebungsschulen während der Studienzeit ist keinenfalls empfehlenswerth.

Die Gründung solcher Anstalten und die Forderung eines Besuches derselben nach beendeter Studienzeit wird nur unter besonders günstigen Umständen nützlich wirken und ist daher als Regel ebenso wenig zu empfehlen.

5.

Die Vorbereitung zur rechten Schulpraxis ist vielmehr zu suchen in der Zuweisung der Schulamtscandidaten an bestimmte dazu vom Provinzial-Schulcollegium passend befundene Schulen, deren Lehrercollegium die Pflicht übernimmt, die Candidaten während eines ein- oder zweijährigen Cursus, dessen erstes Jahr als Probejahr angerechnet wird, durch collegialische Anleitung, Berathung und Aufsicht in die Schulpraxis einzuführen. Die vorgesetzte Behörde hat solche Anordnungen durch finanzielle Unterstützungen zu erleichtern.

6.

Empfehlenswerth ist die Gründung von örtlichen pädagogischen Vereinen von Lehrern und Schulfreunden zum wechselseitigen Aus-

tauſch der Anſichten über theoretiſche nnd practiſche Gegenſtände des Unterrichts und der Erziehung. Die Theilnahme der Schulamts-candidaten an ſolchen Vereinen iſt wünſchenswerth.

Kritik.

Theſe I.

Die Univerſität kann in Betreff der Vorbereitung der Studirenden zum höheren Schulamt nur die theoretiſch-wiſſenſchaftliche Vorbildung zur Aufgabe haben; die Einführung in die Schulpraxis iſt ſpäter die Aufgabe der Schule oder mit der Schule verbundener beſonderer Einrichtungen.

Dieſe Theſe legt ſofort die Frage nahe, ob der Verfaſſer derſelben, nach deſſen Ueberzeugung „die Univerſität in Betreff der Vorbereitung der Studirenden zum höheren Schulamt nur die theoretiſch-wiſſenſchaftliche Vorbildung zur Aufgabe haben kann", bei Aufſtellung derſelben gar nicht daran gedacht hat, daß andere Facultäten, wie die mediciniſche und theologiſche, ihren Studirenden nicht bloß eine theoretiſch-wiſſenſchaftliche, ſondern auch eine practiſche Vorbildung für ihren Beruf geben. Es gab zwar eine Zeit, wo auf den Univerſitäten der Unterricht in der Anatomie, dieſes Fundament alles mediciniſchen Studiums, gänzlich fehlte, weil es für Sünde galt, Menſchenleichen zu zerſtückeln; die Medicin durfte auch nur theoretiſch-wiſſenſchaftlich betrieben werden. Die Vernunft aber, die Zeit und die Noth haben durch Hinzufügung des Unterrichtes in der Anatomie dieſes Studium zunächſt practiſch-wiſſenſchaftlich gemacht; und da die Medicinſtudirenden gegenwärtig auf der Univerſität lernen Verbände machen, Pflaſter ſchmieren, Patienten an- und auskleiden, da ſie in der Klinik zu den Krankenbetten geführt werden, mit ihren Augen alles ſehen, mit den Händen betaſten müſſen, da ſie in der Diagnoſe und in der Anwendung der Heilmittel geübt werden, ſo macht ſich die Univerſität in Betreff der Vorbereitung der Studirenden zum ärztlichen Beruf nicht bloß die

theoretiſch-wiſſenſchaftliche, ſondern entſchieden auch die practiſche Vorbildung zur Aufgabe. Wer heut zu Tage allen Ernſtes verlangen wollte, die Univerſität ſolle ihre Mediciner nur Bücherweisheit lehren, und die glücklich durch das Examen gekommenen jungen Aerzte ſollten nunmehr älteren Aerzten attachirt werden, damit ſie ihnen zu den Krankenbetten folgten, unter ihrer Anleitung den Puls fühlten und die beſchlagene Zunge betrachteten, Recepte ſchrieben u. ſ. w., für den würde man ſich doch ohne Frage nach einem Plätzchen in einem Aſyl für Geiſteskranke umſehen.

Gehen wir zu einem Studium über, das dem des wiſſenſchaftlichen Lehrers ſchon näher ſteht, dem theologiſchen. Hier giebt es ſchon längſt homiletiſche Seminarien, in denen die Studirenden practiſch zur Ausarbeitung von Predigten angeleitet werden; ſie ſtehen in der Univerſitätskirche ſchon auf der Kanzel und predigen vor dem Seminardirigenten und den Commilitonen wie vor verſammelter Gemeinde, und die einzelnen Kanzelvorträge werden nachträglich nach allen Seiten hin einer eingehenden Kritik unterzogen. Auch katechetiſche Seminarien ſind ſchon gegründet worden, und die jungen Leute müſſen an den zu dieſem Zwecke ihnen vorgeführten Schülern ſich im Katecheſiren üben, damit ſie es wenigſtens einigermaßen können, wenn ſie in's Amt treten. So iſt alſo auch das theologiſche Studium keineswegs ein bloß theoretiſch-wiſſenſchaftliches, und der Univerſität fällt es gar nicht ein, die jungen Theologen nach beſtandenem Examen zur Erlernung der Praxis noch einmal zu alten Pfarrern in die Schule zu ſchicken.

So geben ferner auch die Elementarlehrerſeminarien ihren Zöglingen nicht bloß eine theoretiſche, ſondern eine entſchieden practiſche Vorbereitung zum Lehramt. In der That muß der Vergleich, wie dieſe Anſtalten ihre Pflichten gegen die Volksſchule und die Univerſitäten die ihrigen gegen die höheren Lehranſtalten erfüllen, den Herren Profeſſoren ſehr unbequem werden, und Herr Profeſſor Meyer ſucht ſich dadurch aus der unangenehmen Affaire zu ziehen, daß er den Elementarſeminarien den Vorwurf „ſchablonenhafter Methodenreiterei“ macht. Die preußiſche Unterrichtsverwaltung ſcheint

aber anderer Meinung zu ſein und entwickelt gerade gegenwärtig in der Errichtung neuer Anſtalten für „ſchablonenhafte Methodenreiterei“ einen großen Eifer; es gibt bereits über hundert ſolcher dem Herrn Bona Meyer, wie es ſcheint, ſehr wenig ſympathiſchen Inſtitute. Aber dieſer gelehrte Mann erhebt gegen dieſelben auch einen völlig unbegründeten Vorwurf, und mich dünkt, daß das, was ihm an denſelben mißfällt, gerade das beſte an ihnen iſt. Wenn Herr Profeſſor Meyer und diejenigen ſeiner Collegen, die in der Beurtheilung unſerer trefflichen Elementarlehrerſeminarien ihm zuſtimmen, ihre beträchtliche Ferienmuße einmal zum Beſuch von höheren Lehranſtalten und von Elementarſchulen verwenden wollten, um mit eigenen Augen und Ohren wahrzunehmen, was für Schulmänner die Univerſität und was für Schulmänner das Elementarlehrerſeminar zu liefern pflegt, dann würden ſie wahrſcheinlich geſenkten Hauptes heimkehren und künftig da zu lernen ſuchen, wo ſie jetzt in's Blaue hinein nur tadeln können. Es ſind unſere Elementarlehrerſeminarien gewiß keine vollkommene Anſtalten, und auch unter einander mögen ſie in ihrer Qualität verſchieden ſein; aber ehe man einen ſolchen allgemeinen und ihr innerſtes Weſen betreffenden Tadel auf Anſtalten wirft, über deren ſegensreiche Thätigkeit unter verſtändigen Menſchen gar kein Zweifel beſtehen kann, muß man ſie doch erſt kennen lernen und ſich die Früchte ihrer Arbeit beſchauen. Der Elementarlehrer weiß genau, wie er das Leſen, Schreiben, Rechnen u. ſ. w. ſeinen Schülern beibringt, weil er gelernt hat, wie man das macht, und jedem Sachkenner wird ſofort die Sicherheit und Klarheit auffallen, mit der er zu Werke geht, verglichen mit dem Tappen und Probiren und zahlloſen Fehlgreifen ſo mancher wiſſenſchaftlicher Lehrer, die in einer Berufsthätigkeit ſtehen, von der ihnen in den meiſten Dingen die erſten Grundbegriffe fehlen. Es liegen eben die Reſultate der Arbeit der Elementarſeminarien klar vor aller Augen, und den Univerſitäten kann als Bildungsſtätten wiſſenſchaftlicher Lehrer nur mit den Worten unſeres Meiſters gerathen werden: Gehet hin und thuet deßgleichen.

Oder iſt es etwa Entweihung des philologiſchen, hiſtoriſchen

und mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiums, wenn es schon auf der Universität mit der Jugend in Verbindung gebracht und in demselben schon die Schule ins Auge gefaßt wird. Es ist bekannt, daß Philologie ꝛc. Studirende nicht selten mit großer Geringschätzung von dem Lehrerberufe sprechen; hegen vielleicht die Herren Professoren ähnliche Gesinnungen? Kurz: Wenn die Universität nur die theoretisch-wissenschaftliche Vorbildung der Studirenden sich zur Aufgabe macht, dann thut sie auf diesem Gebiet etwas halbes, und die philosophische Facultät sollte sich nur in Demuth vor der theologischen und medicinischen neigen, die in ihrer Sache ganze oder wenigstens annähernd ganze Arbeit thun. Vorausgesetzt, daß jeder junge Lehrer seine Unterrichtsthätigkeit durchweg in den unteren Klassen beginnt, so reicht das Wissen eines guten Gymnasialabiturienten zum Unterricht in Sexta und Quinta aus. Ließe man einen solchen nur ein Jahr in einer Uebungsschule tüchtig unterrichten, so wäre er nach Verlauf desselben ein besserer Sexta- und Quintalehrer, als ein durch das Oberlehrerexamen gegangener Schulamtscandidat, welcher die Universität mit einer Masse von Kenntnissen verlassen hat, die er zum großen Theil in der Schule nie gebraucht, und welcher vom Unterrichten nicht das a b c versteht. Ja gesunde Privatstudien und Interesse an seinem Beruf, den er lieb haben kann, weil er etwas darin leistet und gute Früchte seiner Thätigkeit sieht, werden jenen in Stand setzen, sich zu einem brauchbaren Lehrer auch in höheren Klassenstufen emporzuarbeiten. Ich selbst will, wie aus dem Nachfolgenden klar hervorgehen wird, diese Art von Lehrern nicht, ich verlange, daß auch künftig unsere wissenschaftlichen Lehrer ihr academisches triennium durchlaufen haben, verlange aber dabei eine richtige Gleichstellung der Gelehrsamkeit und der Lehrtüchtigkeit.

Nun aber ein zweites! Wenn nämlich Herr Professor Meyer in seiner These sagt, daß „die Universität in Betreff der Vorbereitung der Studirenden zum höheren Schulamt nur die theoretisch-wissenschaftliche Vorbildung zur Aufgabe haben kann," so scheint er anzunehmen, daß sie wenigstens dieser Aufgabe sich auch wirklich unter[illegible]

Hier ist aber der Herr Professor in einer völligen Selbsttäuschung befangen, und auch außerhalb der Universität fehlt durchaus die klare Einsicht in den wirklichen Sachverhalt. Ich nehme keinen Anstand, der Universität den Vorwurf zu machen, daß sie „in der theoretisch-wissenschaftlichen Vorbildung der Studirenden zum höheren Schulamt“ so gut wie gar nichts thut. Wer sich nicht selbst etwas vormachen will, der muß mir zugeben, daß sowohl die Stoffe der academischen Arbeit in der Schule so gut wie gar nicht vorkommen, als auch daß die Art, wie dort gearbeitet wird, für die letztere völlig nutzlos ist. Ich appellire einstweilen an die Augen und Ohren der Sachverständigen, werde aber in diesem Schriftchen noch Gelegenheit nehmen, diese meine Anklage im Einzelnen zu begründen. Aber ich gehe noch weiter: Es ist die Wirkung des Universitätsunterrichtes auf die Schule hier und da geradezu eine schädliche. Es treiben manche Lehrer, weil sie nirgends das Lehren gelernt haben, mit ihren Schülern den Unterricht gerade so, wie er mit ihnen als Studirenden betrieben worden ist: das Lateinsprechen, das Versemachen, der Cultus der Dialecte und der Lesarten u. s. w. sind von der Universität unpädagogischer Weise in die Schule verpflanzte Dinge, und mancher Primalehrer macht es auch in der Beziehung seinem Universitätsprofessor nach, daß er sich in der Mitte einer sophokleischen Tragödie von dem Semesterende überraschen läßt. Hier muß künftig der pädagogische Unterricht die Schule geradezu vor den bösen Wirkungen des academischen Studiums schützen. Es liegt mir ferne, die Verbannung des eigentlich gelehrten Studiums von der Universität zu verlangen und dieser letzteren zum einzigen Gegenstand ihrer Arbeit an den künftigen Lehrern die Vorbereitung zum Lehramt geben zu wollen. Es soll der Lehrer und der Gelehrte dort gebildet werden, und wenn die Sache richtig angefaßt wird, so brauchen sich diese beide Interessen gegenseitig auch gar nicht zu stören. Gegenwärtig ist dieses aber der Fall, ja die Sorge für den Gelehrten stört nicht bloß die für den Lehrer, sondern die [illegible] ersteren völlig [illegible] räumen müssen, oder [illegible] so gut wie gar nicht

bestanden. Sollte aber wirklich die Bildung des Lehrers mit der des Gelehrten unvereinbar sein, dann müßte nach meiner Ueberzeugung die des letztern unbedingt weichen; und wenn darum das „kann" der obigen These so viel bedeuten soll, als: „Wenn der Studirende sich auf der Universität auch noch practisch auf seinen Lehrberuf vorbereiten soll, so bleibt ihm keine Zeit zu seinen wissenschaftlichen Studien", so antworte ich: „Laßt sie dann weniger Wissenschaft treiben; gelehrte Kenntnisse bringen sie zum Lehramt mehr als genug mit; aber laßt sie auch lernen, wie man das für die Jugend Wissenswerthe derselben beibringt und wie man zu gleicher Zeit die Schüler zu braven Menschen erzieht." Bei einem wirklich strebsamen Gelehrten geht die Arbeit nach den academischen Studien ja freudig weiter; dieser Zeit, welche die Universitätszeit um das 10- bis 20fache überragt, ist also auch der beßte Theil der wissenschaftlichen Thätigkeit zuzuwenden, und der junge Gelehrte wird, wenn die Herren Professoren grundlegend und anregend ihre Pflicht an ihm erfüllt haben, künftig ohne ihre Hülfe mit dem schönsten Erfolge fortarbeiten können. Dasselbe Grundlegen und dieselben Anregungen schon auf der Universität sind aber auch für die Kunst des Unterrichtens eine nothwendige Voraussetzung und Bedingung, und wo jene fehlt, da ist dieser Mangel künftig nicht mehr zu ersetzen; die zu Lehre und Unterricht weniger Begabten werden ihr Leben hindurch nichts Ordentliches leisten, und die Talentvollen werden trotz aller natürlichen Gaben durch langes Probiren und unter häufigen Fehlgriffen oft erst nach Jahren das gelernt haben, was sie rechtzeitig hätten gelehrt werden sollen. Es ist doch handgreiflich, daß man in einer Stunde einem jungen Mann mehr pädagogisches Wissen als Resultat der Untersuchungen und Erfahrungen bewährter Schulmänner und Erzieher mittheilen kann, als er durch eigenes Suchen und Forschen in einem Monat sich erringen wird.

Studirende, welche auf der Universität der Philosophie oder der Geschichte oder der Mathematik oder den Naturwissenschaften sich widmen, werden durchweg Lehrer oder Universitätsprofessoren. Aber

während auf 20 und mehr Lehrer nur ein Professor kommt, ist das academische Studium gegenwärtig so eingerichtet, als ob die jungen Herren alle Professoren würden und kein einziger Lehrer. Das ist Narrheit, das ist eine Versündigung an den künftigen Lehrern und an der ihnen anvertrauten Jugend. Man vergegenwärtige sich doch recht die Verhältnisse. Auf den Gymnasien wird gegenwärtig gelehrt: Religion, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, (auf zeitgemäß eingerichteten Gymnasien auch Englisch), Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Chemie, auf Realanstalten fehlen die beiden oder die eine der alten Sprachen, wogegen andere Lehrgegenstände eine um so eifrigere Pflege verlangen. Von allen diesen Lehrgegenständen ist keiner zu entbehren, in allen soll auch ein gesundes Wissen erzeugt werden; zugleich soll in dem Unterricht und durch denselben der Geist geschult werden und insbesondere die Charakterbildung die gewissenhafteste Berücksichtigung finden. Zu dieser Arbeit, an die selbst der bewährteste Schulmann jede Stunde mit dem vollen Bewußtsein ihrer Schwierigkeit geht und in der er nie sich selbst völlig genügt, schicken die Universitäten junge Leute, die einen großen Theil ihres Wissens nur für das Examen und um es nach demselben wieder zu vergessen im Kopf angesammelt haben, die den zu betreibenden Lehrgegenständen seit Abgang vom Gymnasium so gut wie völlig fremd geworden sind, die vom Lehren und Erziehen gar nichts wissen. Zum Drillen der Soldaten bestellt man doch nur solche Unteroffiziere, die das Exercitium verstehen; nur solchen Hauptleuten übergiebt man die Compagnie, die commandiren können. In die Klassen aber schickt man zum Lehren und Erziehen Leute, die von dieser Kunst nicht mehr wissen, als ein Richter oder ein Arzt oder sonst ein gebildeter Mensch. Ist das mehr komisch oder mehr entsetzlich? Strebsame Knaben und Jünglinge unterliegen gegenwärtig fast der Last ihrer Schulpflichten, die übrigen verträumen in der Schule und verbummeln außerhalb derselben ihre Zeit, die wenigsten nehmen von all jenen herrlichen Wissensschätzen etwas Genügendes ins Leben mit. Das ist schwerer Schaden für die Jugend, schwerer Schaden für das ganze geistige Leben unsers

Volkes, für Familie, Staat und Kirche. Die Universität kann helfen, wenn sie für die Schulen Lehrer bildet, aber sie bildet nur Gelehrte, und selbst mit diesen ist es theilweise schwach genug bestellt. Und wenn man unter Hinweisung auf die trostlose Lage unserer höheren Unterrichtsanstalten die Einrichtung zweckentsprechender pädagogischer Institute fordert, dann ist auch hier die schon historisch gewordene Antwort: „Non possumus," dann werden Thesen geschrieben, deren erste auch künftig in Betreff der Vorbildung der Studirenden zum höheren Schulamt nur die „theoretisch-wissenschaftliche Vorbildung", die aber in Wirklichkeit selbst das nicht einmal ist, in Aussicht stellt, dann veranstaltet der Herr Professor Meyer eine Besprechung der Universitätslehrer mit rheinischen Schuldirectoren, um zu sehen, „welche Ansicht in diesen Kreisen über die practischen Forderungen herrsche, die man in unsern Tagen an die Universitäten stellt," und der Vorsitzende der Conferenz schließt dieselbe mit dem Hinweis auf die „in so erfreulicher Weise hervorgetretene Einigkeit in der Hauptsache, dahin gehend, daß die überwiegende Mehrheit der Anwesenden eine unmittelbar practische Vorbereitung der Studirenden von der Universität nicht erwarte." Wie „erfreulich" für die um ihre academische Muße besorgten Herren Professoren, wie betrübend aber für unsere Jugend und unser ganzes Volk! — wenn eine so befangene „überwiegende Mehrheit" den Lauf dieser Angelegenheit aufzuhalten nicht ganz und gar außer Stande wäre, und mit der stillschweigenden Hinnahme obiger Aeußerung nicht ihrem eigenen pädagogischen Verstand ein absolutes Armuthszeugniß ertheilt hätte.

Nur als curiosum füge ich noch bei, daß der Verfasser zur Begründung seiner ersten These die practischen Lehrübungen, durch die der künftige Lehrer sich schon auf der Universität für seinen Beruf vorbilden soll, mit den Privatstunden, zu deren Ertheilung Studirende wohl „durch Lebensnoth gezwungen" seien, in Parallele stellt, um zu beweisen, daß durch jene „die wissenschaftliche Lernarbeit des Trienniums beeinträchtigt werde." Auf wie schwachen Füßen müssen doch die Gründe des Herrn Professors stehen, daß er sich zu diesem

verzweifelten Vergleich genöthigt sieht! Oder ist ihm in seinen eigenen Vorlesungen über Logik diese selbst abhanden gekommen?

These II.

Doch ist es wünschenswerth, daß schon auf der Universität, insbesondere bei der Leitung der wissenschaftlichen Seminare, neben der Rücksicht auf die Einführung in die wissenschaftliche Forschung noch auf die pädagogischen Bedürfnisse des späteren Lehrberufes thunlichst Rücksicht genommen wird.

Diese Thesis verlangt etwas, was wohl in einzelnen Fällen hochbevorzugten Männern der Wissenschaft, die zugleich geborne Pädagogen waren, leidlich gelungen sein mag. Aber daß diese Männer in den mit der Schule und ihren Zwecken nicht das Geringste gemeinhabenden Seminarien *für wissenschaftliche Forschung* pädagogische Winke gaben, das ist ja gerade ein neuer Beweis für die Nothwendigkeit pädagogischer Seminarien. Da sie es für widersinnig und gewissenlos hielten, junge Leute ohne jede pädagogische Unterweisung in den Lehrer- und Erzieherberuf zu entlassen, die Universität aber für pädagogischen Unterricht keinerlei besondere Einrichtung getroffen hatte, so trieben sie Pädagogik in den wissenschaftlichen Seminarien, weil nur diese sie mit den Studirenden in nähere persönliche Beziehung brachten, die *zum Wesen* des pädagogischen Unterrichts gehört. Was aber diesen Männern, die *ganze* Gelehrte und *ganze* Pädagogen waren, leidlich (denn selbst bei ihnen kam unter diesen Verhältnissen sicherlich nur Spärliches zu Stande) geglückt ist, das muß bei dem Mittelgut der Professoren (denn auch bei diesem Stand bildet das Mittelgut selbstverständlich die Regel) oder gar bei schwächeren Lichtern zu dem wunderlichsten und stellenweise sogar gräulichsten Gemenge ganz verschiedener Dinge werden. Wissenschaftliche Forschung in den Sprachen, in der Geschichte, in der Chemie u. s. w., was hat die wohl mit der Pädagogik, mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu schaffen? Hier muß ich die Wissenschaft gegen ihren eigenen Vertheidiger in Schutz nehmen. Aber auch die Pädagogik soll wahrlich dazu nicht mißbraucht werden,

daß ſie, anſtatt Gutes zu ſchaffen, das ſchon vorhandene wenigſtens theilweiſe Gute ſtört und ſchädigt.

Theſe III.

Ebenſo wünſchenswerth iſt, daß auf der Univerſität das Studium der Theorie und Geſchichte der Pädagogik durch Vorträge und mit denſelben in Verbindung ſtehende Seminare gepflegt werde.

Empfehlenswerth wäre ein pädagogiſches Zuſammenwirken der verſchiedenen Seminare, ſo weit dies für die ſachlichen Verhandlungen von Nutzen ſein könnte.

Der erſte Satz dieſer Theſis iſt richtig, wenn man anſtatt „wünſchenswerth“ „unbedingt nothwendig“ ſetzt; es iſt dieſes ein Theil deſſen, was die Freunde der Schule von der Univerſität verlangen. Der zweite Satz predigt wieder den Wirrwarr. Wer ſoll dieſes mixtum compositum dirigiren? Schon nach 2 Stunden ſolches „pädagogiſchen Zuſammenwirkens der verſchiedenen Seminarien“ würden Lehrende und Lernende zur grauſamen Zwietrachtsgöttin flehen: „Erlöſe uns von dieſem Uebel“. Es iſt Schade um das Papier, welches an die Widerlegung ſolcher Wunderlichkeiten verſchwendet wird: dieſen Satz legt man am beſten ſofort mit Theſis II. zu den Todten.

Theſe IV.

Die weitere Gründung beſonderer pädagogiſcher Seminare mit praktiſchen Uebungsſchulen während der Studienzeit iſt keinenfalls empfehlenswerth.

Die Gründung ſolcher Anſtalten und die Förderung eines Beſuches derſelben nach beendeter Studienzeit wird nur unter beſonders günſtigen Umſtänden nützlich wirken und iſt daher als Regel ebenſo wenig zu empfehlen.

Dieſe Theſis iſt theilweiſe ſchon durch die Bemerkungen zu Theſis I. widerlegt. Ich lade aber ferner den Herrn Verfaſſer zum Studium meines Schriftchens „Mängel und Mißſtände im höheren Schulweſen“ und zur nochmaligen Lectüre meiner in der Kölniſchen

Zeitung erſchienenen und in dieſem Büchlein zum Abdruck gebrachten Artikel ein, gegen die nach ſeiner eigenen Ausſage ſeine erſte und und vierte Theſis gerichtet ſind. Die ganze Nichtigkeit der beiden wird ſich auch aus den Erläuterungen ergeben, die ich im nächſten Capitel dieſes Büchleins meinem Plan zur Begründung pädagogiſcher Seminarien folgen laſſen werde. Da Herr Profeſſor Meyer aber an dieſer Theſis ganz beſondere Vaterfreuden zu genießen ſcheint, — er nennt ſie „beſonders wichtig“ — auch in ihrer Begründung im Gegenſatz zu den übrigen Kindern ſeiner pädagogiſchen Muße eine große Zärtlichkeit zu Tage tritt, ſo iſt es recht und billig, daß ich dieſer Begründung Schritt für Schritt folge.

Die „ſchablonenhafte Methodenreiterei“, die er bei Gelegenheit dieſer Theſe an den Elementarlehrerſeminarien tadelt, habe ich ſchon oben beſprochen. Nun fürchtet aber der Herr Profeſſor, daß dieſelbe in Seminarien für höhere Schulen „noch viel ſyſtematiſcher betrieben werden und viel verderblicher wirken werde, weil man, je höher das Wiſſensgebiet ſei, um ſo mehr Freiheit brauche.“ Unterſuchen wir die Sache. Methode iſt allerdings nicht Freiheit; ſie iſt Geſetz, Regel, Ordnung, Plan. Sie iſt die Verfahrungsweiſe, mit welcher die einzelnen Lehrgegenſtände am ſicherſten und zugleich leichteſten zum geiſtigen Eigenthum der Schüler gemacht werden. Sie beſtimmt den Lehrplan, den Unterrichtsgang, die Lehrmittel u. ſ. w. Der künftige Schulmann hat hier alſo mancherlei zu *lernen*, in ſein Weſen aufzunehmen. Wer Alles ſelbſt finden will, der vergeudet viel Zeit, ſtiftet in dieſem Suchen und Probiren Schaden an der Jugend und wählt zuletzt unter Verſchiedenem leicht gerade das Falſche. Die Methode dagegen iſt gewiſſermaßen der Extract aus den Unterſuchungen und Erfahrungen wirklicher bewährter Schulmänner und Pädagogen. Hat Jemand durch das Studium der Methode die Hinterlaſſenſchaft der Meiſter gewiſſermaßen als *ſein* Erbe angetreten, dann allerdings mag er als ein freier Mann über daſſelbe verfügen; aber ſelbſt dann wird der kluge Lehrer nicht ohne Grund bekannte gute Wege verlaſſen. Die wahre Freiheit beſteht auch hier in dem *willig*en Erfüllen deſſen, was das Beſte iſt.

Der Unterricht hängt mannichfach an Kleinigkeiten, gewiße Dinge repetiren unausgeſetzt, das Stereotypgewordene iſt oft das einzig Richtige. Der Lehrer darf zwar kein Knecht ſein und zur Bekundung ſeiner Freiheit während des Unterrichtes läßt ihm auch ſelbſt die detaillirteſte Methode noch Raum und Gelegenheit die Fülle; ja ein wirklich tüchtiger Lehrer wird ſie ſich nach ſeiner eigenen Perſönlichkeit zurechtbilden, er wird auch ſelbſtändige Verſuche machen. Aber wollte er von guten, erprobten Geſetzen nur deßhalb abgehen, um auch einmal etwas Neues zu liefern, dann wäre das nicht Freiheit, ſondern Willkür, Dummheit, und im Hinblick auf die Wichtigkeit und ſchwere Verantwortlichkeit ſeines Berufs Gewiſſenloſigkeit; für Kraftgenies iſt in der Schule kein Raum.

Wenn nun die Methode gewiſſermaßen als eine Summe von gewiſſen Handgriffen, Einzelthätigkeiten u. ſ. w. ſchon bei dem Elementarunterricht mit ſeinen verhältnißmäßig noch einfachen, wenig umfaſſenden und wenig mannichfaltigen Lehrobjecten nicht entbehrt werden kann, wie viel mehr wird ſie für wiſſenſchaftliche Lehrer und bei den faſt ausnahmslos ſehr complicirten Lehrgegenſtänden der höheren Schulen unentbehrlich ſein. Je reicher und vielſeitiger ſich ein Werk geſtalten ſoll, deſto mehr muß von vorn herein jede Unordnung, jede Willkür ausgeſchloſſen ſein. Selbſt in der Kunſt, dieſer Tochter der Freiheit, haben gerade die größten Meiſter am gewiſſenhafteſten die Werke ihrer Vorgänger ſtudirt und ſich am wenigſten Verſtöße gegen beſtehende Geſetze und Regeln verziehen. Der höhere Unterricht iſt gegenwärtig in einem Zerſetzungsprozeß begriffen, neue Disciplinen werden in denſelben eingereiht, und die Behandlung der alten iſt der Gegenſtand eifriger Controverſe; eine allgemeine anerkannte Pädagogik für denſelben muß ſich erſt bilden. Aber je unfertiger der Bau vor uns ſteht, deſto wichtiger und nothwendiger iſt es, daß die Bauleute, die Lehrer, ihr Handwerk verſtehen, und deſto unentbehrlicher ſind die Stätten, wo ſie es lernen. Je reicher ein Lehrgegenſtand iſt, durch je mehr Klaſſen er ſich hindurchzieht, je mehr Schwierigkeiten er im Ganzen und Einzelnen darbietet, deſto mehr ſind feſte Regeln und Ordnungen

nöthig, nach denen gearbeitet werden muß. Und unter diesen befindet sich eine Fülle von stets Wiederkehrendem, Stereotypem, und der desselben kundige Lehrer bringt der Jugend in einer Stunde mehr Kenntnisse bei, als der unkundige in zehn, abgesehen davon, daß der erstere die Geister schult und die Köpfe klärt, der letztere dagegen die Köpfe verwirrt, die Geister lähmt und verdummt. Hunderte von Kunstgriffen muß man kennen, wenn man den Schülern möglichst klar und kurz die lateinischen Regeln von den participien, vom accusativus cum inf., von den Casibus und Modis, die Construction „es scheint," „man sagt," im Französischen die Construction von falloir, von der Flection, den Gebrauch der pronomina, ja selbst die Formenlehre zum Verständniß bringen will; ein guter Geschichtsunterricht setzt neben einer gründlichen Stofftenntniß und einer vollkommnen Beherrschung der Sprache eine sehr detaillirte Methode voraus. Daß hiervon eine große Anzahl von Lehrern, selbst von Schuldirectoren, die ihre Unterrichtsstunden jeden Tag im alten Schlendrian geben, gar keine Ahnung haben, das schafft die Wahrheit der Sache nicht aus der Welt. Es braucht also der wissenschaftliche Lehrer nicht, wie der Herr Professor Meyer meint, mehr Freiheit, als der Elementarlehrer, sondern er muß das Schulmeistern noch gewissenhafter gelernt haben, er muß von demselben noch mehr allgemeine und Detailkenntnisse besitzen, und nicht die Gefahr der „schablonenhaften Methodenreiterei," sondern die Nothwendigkeit derselben ist hier größer. Hätten wir nur recht viele „schablonenhafte Methodenreiter" in unsern höhern Schulen; noch nie hat die Pedanterie als übertriebene und ungeschickte Beobachtung des Hergebrachten in Erziehung und Unterricht solche Verwüstungen angerichtet, wie es die von Herrn Professor Meyer so warm empfohlene „Freiheit" fortwährend thut. Wir sehen auch in dieser Begründung von Thesis IV. einen Mann auf dem hohen pädagogischen Pferde sitzen, der von der Sache, um die es sich handelt, gar nichts versteht, und dieser Anblick muß um so widerlicher sein, um je Wichtigeres und Folgenschwereres es sich handelt, und je

dringender es noth thut, daß nur Fach- und Sachkundige hier mitreden und alle Phraſen von vorn herein ausgeſchloſſen bleiben.

So betheuert Herr Profeſſor Meyer mit derſelben Sachunkenntniß, daß „auf dieſem Gebiet kein guter Director Neigung haben würde, ſeine Schule zu einer ſolcher Experimentirſchule herzugeben, und kein Vater Luſt, ſeine Knaben in eine ſolche Schule zu ſchicken“, und einer ſeiner Secundanten in der Conferenz ſpricht von „ordentlichen“ Directoren, die „das nicht zugeben werden“, und „daß guten Aeltern ihre Kinder zu lieb ſeien“ u. ſ. w. Alles Phraſe! Es fragt ſich doch nur, ob ſolche Uebungsſchulen gemeinnützig, ob ſie für das geſammte höhere Schulweſen von unzweifelhaft heilſamer und ſegensreicher Wirkſamkeit ſein werden. Iſt das nicht zu erwarten, ſo läßt man ſie ſelbſtverſtändlich fallen; iſt es aber zu erwarten, ſo müſſen einzelne Anſtalten für alle ein Opfer, wenn ein ſolches überhaupt gefordert würde, bringen, und es gibt ſchon Mittel, obſtinate Schuldirectoren zur Vernunft zu bringen. Nun aber verſichert Herr Profeſſor Stoy, daß zu ſeiner Uebungsſchule ſtets ein wahrer Zudrang ſtattfinde; in meinem Wohnort war in dieſem Jahre bei der Neubegründung einer einklaſſigen Seminarübungsſchule die nothwendige Kinderzahl in Kurzem überſchritten, es mußten verſchiedene Anmeldungen zurückgewieſen werden, und unter den eingetretenen ſind Kinder hochſtehender Familien; endlich beſteht ja in Preußen bereits ein Heer von Seminarübungsſchulen. Sind die Aeltern all dieſer Kinder keine „guten Aeltern“ und haben ihre Kinder „nicht lieb?“ Was ſagt der Herr Profeſſor Meyer und ſeine Geſinnungsgenoſſen dazu? Die Herren kennen auch in anderer Beziehung die Aeltern ſchlecht; die beſchweren ſich ſo leicht nicht, ſelbſt bei wirklichem Schaden nicht, der an ihren Kindern angerichtet wird, ſonſt hätte vor dem einſtimmigen Unwillen der Aeltern das ſelbſt in der Conferenz ſo ziemlich allgemein verdammte Inſtitut des ſogenannten Probejahrs und ſo manche Gymnaſial- und Realſchulmiſère ſchon längſt vom Erdboden verſchwinden müſſen. Die Aeltern fürchten meiſt mit ihren Klagen ihren Kindern mehr zu ſchaden als zu nützen, deßhalb laſſen ſie die Schule, die ſie nun einmal nicht entbehren können, meiſt in Ruhe. Aber ein Heer

wohlberechtigter Klagen über dieſelbe tauſchen ſie fort und fort unter einander aus, und wenn die Univerſitäten für die allernatürlichſten Wünſche von Schülern und Aeltern Ohr und Herz hätten, dann hätten ſie längſt ſchon den Wunſch vernommen: „Schaffet uns Lehrer und Erzieher und verſchont uns mit euern Gelehrten.“ Aber aus dem Wunſch kann mit der Zeit mehr werden, und die Herren, die ſo leichthin von einer möglichen Oppoſition der Aeltern ſprechen und ſie in dieſem Punkte zu wünſchen ſcheinen, kommen mir wie Kinder vor, die mit dem Feuer ſpielen. Nehmt euch vor den Aeltern in Acht! „Die ich rief, die Geiſter werd' ich nun nicht los.“

Mich hat ein Redner auf der Bonner Conferenz öffentlich gefragt, wie ich die nach meinem Plan für pädagogiſche Seminarien der Univerſität zur Verfügung zu ſtellende Sexta und Quinta einer höheren Lehranſtalt beſchaffen wollte. Da die Rednerliſte geſchloſſen war, ſo konnte ich ihm nicht öffentlich antworten, ich habe ihm aber die Antwort nach Beendigung der Verhandlungen privatim ertheilt. Entweder iſt die Anſtalt, um die es ſich handelt, eine ſtädtiſche, dann genießt die Stadt durch die Univerſität vor anderen Städten einen ſo hohen Vorzug, daß ſie ihr ohne Bedenken dieſe beiden Klaſſen in einer noch dazu beſchränkten Anzahl von Lehrſtunden zur Verfügung ſtellen wird; jeden Widerſtand wäre die Schulbehörde ſehr leicht im Stande zu brechen. Oder die Anſtalt iſt eine Staatsanſtalt, dann verfügt der Staat einfach die Benutzung der betreffenden Klaſſen Seitens der Univerſität. Es können ferner nur mit der Sache ſelbſt abſolut unbekannte Leute wirklich glauben, daß die betreffenden Schulen von dem von Seminariſten unter gewiſſenhafter Aufſicht und Leitung zu ertheilenden Uebungsunterricht Schaden erfahren werden. Iſt dieſer Unterricht, wie er ſein ſoll und muß, wohl vorbereitet, wohl überwacht, nachträglich ſtets eingehend beſprochen, ſo muß er durchgehends ſogar günſtigere Reſultate erzielen, als unter den jetzigen Verhältniſſen zu Tage treten, wo die Lehrer dieſer Klaſſen nur zu oft entweder ſelbſt noch Anfänger, alſo Experimenteure, und dazu ſich ſelbſt überlaſſene, oder alte, träge und gleichgültig gewordene Leute ſind.

Auch hier füge ich ein curiosum bei. Es ist mir nämlich gelungen, dieser letzteren Begründung der Thesis IV. noch eine bedeutende Autorität entgegen zu stellen, nämlich Herrn Professor Meyer selbst, als Vater von Thesis V. Diese Thesis bedroht nämlich die Schule mit denselben Experimentirgefahren, und mit noch viel allgemeineren, weil zweifellos von dieser Thesis noch viel mehr Schulen betroffen werden, als von meinem Plan für pädagogische Seminarien. Wenn nun der geehrte Herr diese Gefahren übersieht, so kann er auch die zur Begründung von Thesis IV. angeführten nicht so groß halten.

Dem 2. Satze dieser Thesis stimme ich selbstverständlich zu, wenn auch wohl aus andern Gründen, als denen des Verfassers.

These V.

Die Vorbereitung zur rechten Schulpraxis ist vielmehr zu suchen in der Zuweisung der Schulamtscandidaten an bestimmte dazu vom Provincial-Schulcollegium passend befundene Schulen, deren Lehrercollegium die Pflicht übernimmt, die Candidaten während eines ein- oder zweijährigen Cursus, dessen erstes Jahr als Probejahr angerechnet wird, durch collegialische Anleitung, Berathung und Aufsicht in die Schulpraxis einzuführen. Die vorgesetzte Behörde hat solche Anordnungen durch finanzielle Unterstützungen zu erleichtern.

In dieser Thesis hat die pädagogische Weisheit des Verfassers ihren Höhepunkt erreicht. „Das Lehrercollegium übernimmt die Pflicht, die Candidaten während eines ein- oder zweijährigen Cursus durch collegialische Anleitung, Berathung und Aufsicht in die Schulpraxis einzuführen.“ Hat der Herr Verfasser eine rechte Vorstellung von einem Lehrercollegium? Lebt er vielleicht selbst mit seinen Collegen in nie getrübter Eintracht des Herzens und der wissenschaftlichen Ueberzeugung und trägt diesen paradiesischen Zustand auf die Lehrercollegien unserer Gymnasial- und Realanstalten über? Ich muß ihm diesen süßen Wahn leider rauben. Wenn die Lehrer einer Anstalt wenigstens äußerlich Frieden mit einander halten und den Schülern nicht das unwürdige Schauspiel offener gegenseitiger Feind-

ſchaft geben, ſo iſt das ein günſtiges Verhältniß, deſſen ſich noch lange nicht alle höheren Unterrichtsanſtalten erfreuen. Ich will hiermit gar nicht einmal über die Lehrer allein einen Tadel ausſprechen; Zwieſpalt und Uneinigkeit finden ſich auch in andern Collegien, ſelbſt in geſetzgebenden Körpern und in Staatsminiſterien iſt der Friede nicht immer geſichert, ſogar unter Brüdern und Schweſtern waltet oft Hader und Feindſchaft. Kain erſchlug ſeinen Bruder Abel; Jakob betrog ſeinen Bruder Eſau um die Erſtgeburt, Paulus entzweite ſich mit Barnabas wegen des Marcus. Oder wenn Herr Profeſſor Meyer ſich aus der Bibel lieber in die Ilias, dieſes Handbuch der griechiſchen Ethik, begiebt, ſo erfahren wir hier, daß es mit den beiden verbündeten Königen, Agamemnon und Achilleus ſchlecht ſtimmte, daß ſogar der ſelige Götterkreis unſelige Zerwürfniſſe erlebte, daß Pallas Athene den Ares, Hera die Artemis ſehr uncollegialiſch behandelt hat. Ich halte zwar dafür, daß der Ernſt des Lehrerberufs ganz beſonders zum Frieden, ja zum einträchtigſten Zuſammenwirken auffordern ſollte, und ich bin überzeugt, daß pädagogiſche Seminarien auch in dieſer Beziehung den künftigen Lehrern vollkommne Klarheit geben werden, was ſie ſich ihrem Amt und ihrer Anſtalt ſchuldig ſind. Andrerſeits iſt aber auch nicht zu leugnen, daß gerade das Ineinandergreifen der einzelnen Lehrkräfte an einer Anſtalt leicht den Anlaß zu Reibungen, zu Eiferſüchteleien, zu Zerwürfniſſen geben kann; und ſo lange Diogenes mit ſeiner Laterne noch keine „Menſchen“ gefunden hat, wird ein Lehrercollegium, das in ſeiner Geſammtheit gewiſſermaßen e i n e n „Anleiter, Berather, Aufſeher“ darſtellen könnte, zu den Ausnahmen von der Regel gehören.

Wie es gegenwärtig ſteht, ſo iſt, was die Uebereinſtimmung der Lehrmethode und die Einmüthigkeit der pädagogiſchen Arbeit betrifft, der günſtigſte Fall oft der, daß jeder in ſeiner Klaſſe nach ſeiner Art thätig iſt und ſich um die anderen nicht kümmert; und daß ſich ein Schulamtscandidat von einem Lehrercollegium „anleiten, berathen und beaufſichtigen“ laſſen ſoll, von dieſem Vorſchlag hat Herr Profeſſor Meyer die ganze Tragweite ſchwerlich ermeſſen. Ich

werde ihm klar zu machen ſuchen, was da zu Tage käme: „In dem grammatiſchen Unterricht laſſen Sie die Schüler zuerſt die Regeln aus ihrem Lehrbuch vorleſen und erklären ſie dann“ ſagt der eine zu dem gemeinſchaftlichen Pflegling. „Nein“, ſagt der andere, „man läßt erſt den Beiſpielſatz leſen und überſetzen und entwickelt daran die Regel“. „Laſſen Sie nie Regeln auswendig lernen“, ſagt der eine, „das iſt mechaniſch; durch die Praxis lernen die Schüler ſie von ſelbſt“. „Laſſen Sie die Regeln recht oft auswendig lernen und repetiren Sie dieſelben immer wieder; nur ſo haften ſie im Gedächtniß“, ſagt der andere. „Laſſen Sie in der Lectüreſtunde keine Form und keine Conſtruction unverſtanden; kommen Sie immer wieder auf die grammatiſchen Verhältniſſe zurück“, ſagt der eine. „Verderben Sie der Jugend nicht den Genuß der Lectüre mit dem langweiligen grammatiſchen Kram; für die Grammatik ſind ja ihre beſonderen Stunden angeſetzt,“ ſagt der andere. „In der deutſchen Geſchichte“, ſagt der eine Mentor, „müſſen Sie weniger bedeutende Könige, wie Heinrich VII., und als unwahr nachgewieſene Dinge, wie die Schweizerempörung mit ihrem Tell, Stauffacher ꝛc. übergehen, wenn das Wichtigere nicht nothleiden ſoll“. „Wie kann man Heinrich VII. übergehen“, ſagt der andere, „unter dem die Herrlichkeit des römiſchen Reiches deutſcher Nation erneuert wurde, der auf ſeinem Römerzug von dem großen Dante angeſungen wurde? Wie kann man den Schweizeraufſtand überſchlagen, dem Schiller in ſeinem „Tell“ ein ſo herrliches und unvergängliches Denkmal geſetzt hat?“ „Während des Unterrichts muß abſolute Stille in der Klaſſe herrſchen; dulden Sie keine vorlaute Antwort“ ſagt einer. „In der Jugend muß man ſtets Leben wecken“, ſagt ein anderer, „ich laſſe meine Schüler, wenn das Intereſſe am Unterricht ſie fortreißt, einmal tüchtig durch einander ſchreien; ich habe ſie doch ſchnell wieder in Ordnung“. „Humanität iſt die erſte Tugend des Lehrers; kleine Uebereilungen muß man den Jungens verzeihen können“, ſagt der eine. „Ein ordentlicher Unterricht und eine rechte Erziehung muß ſtets ſtramm ſein; Zucht iſt das A und das O jeder ächten Schulmeiſterei; wer ſich in

meiner Klaſſe muckſt, wird geſtraft" ſagt der andere. Dieſe Blumenleſe ſich widerſtreitender pädagogiſcher Rathſchläge ließe ſich ins Unendliche fortſetzen; und in allen dieſen Fällen ſind die Mentore noch Leute, die da wiſſen, was ſie wollen, die, wie man wohl ſagt, Syſtem haben, was man noch lange nicht bei allen ältern Lehrern findet. Der Leſer wird aber ſchon gemerkt haben, was es mit Theſis V auf ſich hat. Nein, Herr Profeſſor Meyer! überliefern Sie den armen Schulamtscandidaten nicht dieſer bedenklichen Vielherrſchaft, haben Sie Erbarmen mit ſeinem Verſtand, ſchonen Sie des armen Opfers Ihrer pädagogiſchen Weisheit! Welche Verwüſtung kann auch ſo ein unglücklicher gemeinſchaftlicher pädagogiſcher Lehrling oder Pflegling in dem Collegium anrichten! wie kann er ſo ganz gegen ſein Wiſſen und Wollen den ohnehin nie ganz geſicherten collegialiſchen Frieden gefährden und die zarten Bande der Collegialität zerſprengen! Ich ſetze natürlich hier immer den Fall voraus, daß das Collegium ſich der Leitung und Beaufſichtigung des jungen Mannes wirklich widmet, und daß die einzelnen Mentore ſich nicht damit begnügen, ihm zum Zweck ſeiner pädagogiſchen Förderung die Correctur ihrer Hefte aufzuerlegen.

Man ſtelle ſich ferner den armen Schuldirector vor, dem ein ſolches Kukuksei ins Neſt gelegt, ein ſolcher Eriſapfel unter ſeine Olympier geworfen worden, dem außer ſeinen Directorialſorgen noch die Nebenbeſchäftigung zugefallen iſt, über die pädagogiſche Heranbildung eines oder mehrerer ſolcher Pfleglinge die Oberleitung zu führen. Wollte ich boshaft ſein, ſo müßte ich geradezu wünſchen, daß die 5. Theſis des Herrn Profeſſor Meyer zur ſofortigen Ausführung käme; ich würde ſo manchen Schuldirector, der meinem Vorſchlag auf Errichtung pädagogiſcher Seminarien mit Uebungsſchulen jetzt noch kühl oder gar feindlich gegenüberſteht, ſehr bald in einen eifrigen Geſinnungsnoſſen verwandelt ſehen.

Und nun ſetzt Theſis V noch voraus, daß nicht gerade wenige höhere Lehranſtalten das Geſchick treffen würde, von dem Provinzialſchulcollegium mit ſolchen Danaergeſchenken als Beweiſen ſeines hohen Vertrauens in die pädagogiſche Tüchtigkeit des Lehrercollegiums bedacht

zu werden. Fünfhundert bis tauſend Schulamtsaspiranten verlaſſen jährlich die preußiſchen Univerſitäten. Würden je einer höheren Lehranſtalt deren durchſchnittlich 10 zugetheilt, ſo müßten ſich über fünfzig bis hundert „Muſteranſtalten“ um der pädagogiſchen Vorbildung ſolcher jungen Leute willen unter Umſtänden zu Muſteranſtalten der ernſteſten innern Störungen machen laſſen. Würden dagegen die Candidaten in geringerer Anzahl den einzelnen Lehranſtalten zugetheilt, ſo würde die Zahl der bedrohten Schulen noch größer.

In welchen Klaſſen ſollen ferner die jungen Leute unterrichten? Doch jedenfalls nicht in den mittleren oder gar den oberen Klaſſen; denn dort würden die Schüler zu gut die Unbehülflichkeit eines ſolchen Anfängers merken und zu ſchnell die Fallen bereit haben, in denen der neue Pädagog ſich fangen, oder bei deren Anblick er ſchon ſeiner Ohnmacht inne würde. Soll er aber in den untern Klaſſen ſich im Unterricht üben, ſo iſt hier, wie ſchon oben geſagt, „das Lehrercollegium“ meiſtens entweder durch Neulinge vertreten, die noch ſelbſt in ihren Anfangsexperimenten ſtecken, und von denen er wahrlich nicht „angeleitet, berathen und beaufſichtigt“ werden kann, oder von ſolchen Lehrern, die wegen mangelhafter Kenntniße oder Lehrfähigkeit nicht weiter gekommen, ſondern hier hangen geblieben ſind, und von denen ebenſo wenig zu profitiren iſt. Erfahrene und in höheren Klaſſen beſchäftigte Lehrer aber ſpeciell zum Zweck der Unterweiſung der Candidaten, wenn auch nur für einzelne Stunden, in die unteren Klaſſen dirigiren, das iſt leichter geſagt, als gethan; die Unzuträglichkeiten, die ſich hier ergeben würden, erkennt jeder Schulmann ſofort. Kurz, alle Mängel und Gebrechen die das jetzt beſtehende Probejahr zu einem Gegenſtand allgemeiner Ungnade machen, würden ſich potenzirt in der durch Theſis V geforderten Einrichtung wiederfinden. Neben ſolchen in allen Ecken und Winkeln hervortretenden Uebelſtänden hat mein Plan für pädagogiſche Seminarien auf Univerſitäten, nach dem nur die Sexta und Quinta von 10—15 höheren Lehranſtalten (Berlin z. B. müßte deren wohl mehrere haben) als Uebungsklaſſen gebraucht würden, während der ganze übrige Schulorganismus von dieſer Einrichtung

faſt unberührt bliebe, doch wenigſtens den Vorzug der Einfachheit und Ausführbarkeit.

Es würde an der Sache nichts beſſern, wenn man in der Theſis V ſtatt „Lehrercollegium“ „Director“ ſetzte; denn entweder würde er die „Anleitung, Berathung und Aufſicht“ doch durch das Lehrercollegium beſorgen laſſen, oder es käme, wenn er ſelbſt den Mentor ſpielen wollte, weil er ſich den jungen Leuten wegen ſeiner Directorialthätigkeit gar nicht oder nur ganz unbedeutend widmen könnte, eben das bisherige Probejahr wieder zum Vorſchein.

Theſe IV.

Empfehlenswerth iſt die Gründung von örtlichen pädagogiſchen Vereinen von Lehrern und Schulfreunden zum wechſelſeitigen Austauſch der Anſichten über theoretiſche und praktiſche Gegenſtände des Unterrichts und der Erziehung. Die Theilnahme der Schulamtscandidaten an ſolchen Vereinen iſt wünſchenswerth.

Gegen dieſe Theſis iſt nichts einzuwenden. Ein Verein, wie der hier gewünſchte, befindet ſich z. B. in Genf, und nach den gedruckten Protocollen mag er dort dem Schulweſen ſchon manche Förderung gegeben haben. Mit der Frage über die Vorbildung unſerer Schulamtsaspiranten auf ihren künftigen Beruf hat die Theſe kaum etwas zu thun.

Ich nehme hiermit Abſchied von den Meyer'ſchen Theſen; es wird mir nicht leicht, aus ſo komiſcher Geſellſchaft zu ſcheiden. Ich lade aber den gelehrten Verfaſſer freundlichſt zu einer ſofortigen Beſichtigung meiner Vorſchläge für Begründung pädagogiſcher Seminarien auf Univerſitäten und der nachfolgenden Erläuterungen ein. Die Majorität der bonner Conferenz wird ihrem trefflichen Führer auch auf dieſer Weiterreiſe ihr ſchützendes Geleite gewiß um ſo weniger verſagen, als ich beiden verſpreche, daß der Weg durch das Reich der Pädagogik von nun an ein ſchönerer werden wird. Sollten meine Darſtellungen ſowohl den Herrn Profeſſor

als ſeine Freunde zu ſchriftlicher Würdigung derſelben veranlaſſen, ſo müßte ich ihnen ſchon in voraus meinen Dank dafür ſagen; beide würden ja zu ihren negativen Verdienſten um die Reform des höheren Lehrerſtandes ohne Zweifel ebenſo bedeutende poſitive hinzufügen.

IV.

Das pädagogische Seminar für wissenschaftliche Lehrer.

Das pädagogische Seminar geht durch das ganze Triennium der auf der Universität ihre Vorbildung für das wissenschaftliche Lehramt suchenden Studirenden. Es ertheilt 1) den eigentlichen Unterricht in der Pädagogik, und zwar in den beiden Zweigen derselben, der Erziehungslehre und der Unterrichtslehre, und giebt 2) Gelegenheit und Anleitung zu practischen Unterrichtsübungen. Der eigentliche Seminarunterricht umfaßt die beiden ersten Jahre des Trienniums, die practischen Uebungen das letzte. Lehrgang und Einrichtung stellen sich in den Grundzügen in folgender Weise dar.

1. Seminarjahr.

Sommersemester: Geschichte der Pädagogik. 2 wöchentliche Stunden.
Wintersemester: Pädagogik.
a. Anthropologie als Grundlage der Pädagogik.
b. Erziehungslehre.
2 Stunden.

2. Seminarjahr.

Sommersemester: Allgemeine Unterrichtslehre. 2 Stunden.
Wintersemester: Specielle Unterrichtslehre, besonders für Gymnasial- und Realanstalten und höhere Mädchenschulen. 2 St.

Der Docent muß im Schulamt practisch erfahren sein. Für die Vorträge in der Unterrichtslehre muß er neben der philologischen Bildung eine wenn auch nicht im strengsten Sinne des Wortes gelehrte, so doch vollkommen zweckentsprechende Kenntniß der Religion, der französischen und englischen Sprache und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrgegenstände besitzen. Mit den academischen Vorträgen sind angemessene Repetitionen in Verbindung zu bringen,

in welchen der Sprache, resp. dem freien Vortrag der Seminaristen die gewissenhafteste Aufmerksamkeit zu widmen ist.

3. Seminarjahr.

a. Die Unterrichtsübungen.

1) Dieselben finden in den beiden untersten Klassen einer höheren Lehranstalt in der Weise statt, daß in jedem Semester dieses Seminarjahres alle wissenschaftlichen Lehrgegenstände der betreffenden Klasse vorkommen. Der Regel nach wird während des Sommersemesters in Sexta, während des Wintersemesters in Quinta unterrichtet.

2) Die Seminaristen werden in Sectionen eingetheilt. Die Section soll in der Regel nicht mehr als 8 Mitglieder zählen. Auf jede Section fallen 2 wöchentliche Uebungsstunden. Alle Mitglieder der Section müssen in denselben anwesend sein; in jeder Stunde kommen 2 bis 4 zum Unterrichten. Werden auf das Jahr 40 Schulwochen gerechnet, so kommt hiernach jeder Seminarist 20 bis 40 mal zum Unterrichten.

3) Die Unfähigeren werden öfter und länger zum Unterrichten herangezogen als die Fähigeren. Ausnahmsweise können Seminaristen vom Unterrichten in denjenigen Lehrgegenständen, zu denen sie sich absolut unfähig oder ungeeignet zeigen, entbunden werden; auch in diesen Unterrichtsgegenständen müssen sie den Lehrübungen beiwohnen.

4) Die Lehrübungen müssen in der Regel und besonders in der ersten Zeit mit dem Leiter derselben vorbereitet werden. Sämmtliche Anwesende haben denselben aufmerksam zu folgen; zum Festhalten der gemachten Beobachtungen empfehlen sich schriftliche Aufzeichnungen. Zu Beginn der nächsten Vorbereitungsstunden folgt die Kritik der letzten Leistungen unter freiem gegenseitigem Gedankenaustausch.

5) Für diese gemeinschaftlichen Vorbereitungen und die vorausgehenden Besprechungen der letzten Unterrichtsübungen, zu denen sich sämmtliche Sectionen vereinigt einzufinden haben, werden 2 wöchentlichen Stunden anberaumt.

6) Leiter dieſer Unterrichtsübungen iſt der betreffende Gymnaſial- oder Realſchuldirektor. Ihm fallen alſo beiſpielsweiſe bei 32 Seminariſten des 3. Seminarjahres 8 Unterrichtsübungsſtunden und 2 Vorbereitungs- resp. Beſprechungsſtunden zu, im Ganzen 10. An ſeiner Lehranſtalt müſſen ihm ſelbſtverſtändlich die entſprechenden Erleichterungen verſchafft werden. Ausnahmsweiſe können die Unterrichtsübungen auch von einem Oberlehrer der betreffenden Anſtalt unter Oberaufſicht des Directors geleitet werden. Werden ſie von dieſem ſelbſt geleitet, ſo iſt er Mitglied der philoſophiſchen Facultät.
7) Den Unterrichtsübungen wohnt ſtets der Klaſſenordinarius bei, dem ſchon deßhalb in ſeiner Klaſſe die ſämmtlichen wiſſenſchaftlichen Lehrſtunden zugetheilt ſein müſſen.
8) Für die Unterrichtsübungen in den Lehrgegenſtänden, die in Sexta und Quinta nicht vorkommen, z. B. Mathematik, Phyſik ꝛc., werden aus den ſchwächeren Schülern der betreffenden Klaſſen Extraübungsabtheilungen gebildet. Dieſe Unterrichtsübungen kann ausnahmsweiſe auch der betreffende Fachlehrer leiten.

b. Das Hospitiren.

Neben den Unterrichtsübungen finden Beſuche in den mittleren und oberen Klaſſen bei im Unterrichten und Erziehen bewährten Lehrern und insbeſondere bei ſolchen Lectionen der einzelnen Lehrgegenſtände ſtatt, die dem Unterricht größere Schwierigkeiten darbieten. Auch dieſe Beſuche ordnet der Leiter der Unterrichtsübungen an.

Die Einrichtung der pädagogiſchen Seminarien auf Univerſitäten für künftige wiſſenſchaftliche Lehrer muß im Weſentlichen auf allen Univerſitäten dieſelbe ſein. Die mit Repetitionen verbundenen Vorträge ſowohl, als auch die Unterrichtsübungen ſind für alle Studirenden, die ſich dem höheren Lehramt zu widmen gedenken, obligatoriſch. Theologen, welche die Berechtigung zur Ertheilung des Religionsunterrichts an höheren Lehranſtalten zu erringen wünſchen, nehmen an dem geſammten Unterricht des Seminars theil, ſind aber bei den practiſchen Uebungen nur zum Religionsunterricht

heranzuziehen. Die Anſtellungsfähigkeit wiſſenſchaftlicher Lehrer und die Art ihrer Verwendung an höheren Lehranſtalten wird weſentlich mitbedingt durch das für die einzelnen Lehrgegenſtände ſpecificirte Zeugniß der Theilnahme an dem geſammten Unterricht des pädagogiſchen Seminars.

Erläuterungen.

Der Name „Pädagogiſches Seminar für wiſſenſchaftliche Lehrer" ſtellt dieſes Inſtitut in Parallele mit dem Elementarlehrerſeminar. Nach dem hier vorgelegten Plan unterſcheidet es ſich aber von demſelben weſentlich dadurch, daß in letzterem die jungen Leute nicht bloß theoretiſch und practiſch zu der Kunſt des Lehrens und Erziehens herangebildet, ſondern auch in den Lehrgegenſtänden unterrichtet werden, deren Kenntniß ihnen in ihrer künftigen Stellung nöthig iſt. Um es kurz zu ſagen, das Elementarlehrerſeminar iſt weſentlich Schule, während die ſpeciell wiſſenſchaftliche Ausrüſtung der künftigen Gymnaſial- und Realſchullehrer, wie bisher, den von dem pädagogiſchen Seminar ganz unabhängigen academiſchen Vorträgen überlaſſen bleibt, dieſe ſogar ungeſtört die Pflege der eigentlichen Gelehrſamkeit nach wie vor in's Auge faſſen können. So iſt auch die Zeit, die das pädagogiſche Seminar in Anſpruch nimmt, im Verhältniß zu ſeiner hohen, wichtigen Aufgabe und Thätigkeit eine ſehr geringe, in den beiden erſten Jahren wöchentlich 2 Stunden, im letzten wöchentlich 4 Stunden; und da es in den Dingen, die daſſelbe treibt, weniger auf ein reiches poſitives Wiſſen, als auf ein Sichhineindenken und, ſo weit das jetzt ſchon möglich iſt, Sichhineinleben in das ganze Lehr- und Erziehungsweſen ankommt, ſo wird es für den, welcher den pädagogiſchen Belehrungen, die ich mir keineswegs als bloße Vorträge denke, aufmerkſam und mit theilnehmendem Intereſſe folgt, auch nur ſehr geringer häuslicher Nebenthätigkeit zur Ergänzung der ſeminariſtiſchen bedürfen. Dadurch allerdings wird ſich dieſes pädagogiſche Seminar weſentlich von gewöhnlichen Univerſitätsvorleſungen unterſcheiden, daß es die Willkür des Kommens und Wegbleibens, daß es das ſoge-

nannte „Collegienſchwänzen“ ſelbſtverſtändlich ausſchließt; es findet hier der perſönlichſte Verkehr zwiſchen Lehrenden und Lernenden ſtatt auf einem Gebiet, das als erſte Tugend die Treue preiſt, wo jede Unwiſſenheit als nothwendige Folge von Verſäumniſſen ſchnell zu Tage treten muß, und wo das berechtigte Mißfallen des lehrenden und repetirenden Docenten für den Studirenden in Zukunft von ſchwerwiegenden Folgen ſein wird. Von dem ſo groß klingenden Wort „academiſche Freiheit“ laſſe ich mich hierin gar nicht beirren; ich habe nicht das geringſte Verſtändniß dafür, daß von allen Lebensſtellungen der Welt nur die des Studirenden ihrem Inhaber das bedenkliche Privilegium geben ſoll, nicht zur beſtimmten Zeit auf ſeinem Poſten zu ſein; es ſteht ganz außer Frage, daß Jahr für Jahr die falſch verſtandene academiſche Freiheit einem Heere von Studirenden zur ſchwerſten ſittlichen Verſuchung, zur unwürdigſten Unfreiheit wird. Die vermeintliche Romantik, welcher der junge „Pädagoge“ Angeſichts einer ernſten, aber ſchönen Pflicht entſagen müßte, iſt keines Seufzers werth; für den Verzicht auf unreine academiſche Freuden wird ein ſtrebſamer Jüngling zehnfach mit dem Genuß der reinſten belohnt.

Ich vertheile die Thätigkeit des pädagogiſchen Seminars auf die ganze Univerſitätszeit und laſſe dieſelbe ſofort mit dem erſten Semeſter beginnen; beſonders 2 Gründe beſtimmen mich dazu.

Zum erſten müſſen den ſogenannten Unterrichtsübungen, die ſelbſtverſtändlich ein volles Jahr in Anſpruch nehmen, und die ich auf das letzte Studienjahr lege, die theoretiſch-practiſchen Unterweiſungen in der Erziehungs- und Unterrichtslehre vorangegangen ſein; von dieſen beiden Disciplinen aber repräſentirt wiederum jede ein ſo gewaltiges Lehr- und Lerngebiet, daß eine Einſchließung derſelben in ein Univerſitätsjahr eine gegenſeitige Störung und eine merkliche Beſchränkung der übrigen academiſchen Thätigkeit zur Folge haben könnte, wogegen eine Vertheilung derſelben auf die 2 erſten Jahre dieſen letzteren Uebelſtänden vorbeugen und die Gewähr geben würde, daß jede der beiden Disciplinen den Studirenden in ruhiger Arbeit in Fleiſch und Blut überginge. Bei der Vertheilung der-

ſelben unter die einzelnen Semeſter habe ich in's Auge gefaſt, daß das Sommerſemeſter bei weitem das kürzere iſt, und habe deßhalb dieſem in den beiden erſten Jahren dasjenige Penſum zugewieſen, das ſchon eher eine kürzere Behandlung und ein ſchnelleres Fortſchreiten zuläßt, während die beiden Penſa, die den Winterſemeſtern zufallen, keine Uebereilung und keine Lücken dulden.

Zum andern aber wird der Unterricht in einer Disciplin, die ſpeciell auf das künftige Lehr- uud Erziehungsfach vorbereiten ſoll, dem jungen Studirenden auch das Bewußtſein geben, welchem Stand er ſich nunmehr widmet. Wir ſtehen hier vor einer eigenthümlichen Erſcheinung. Die Facultät, die vorzugsweiſe Lehrer bildet, nennt ſich die philoſophiſche, und unſere Lehrer ſind demnach alle „Philoſophen", participiren aber an dieſem erhabenen Titel mit höheren Bergbaubeamten, mit Ackerwirthen, die einige Semeſter Landwirthſchaft ſtudirt haben, mit Thierärzten u. ſ. w. Das iſt ja freilich geſchichtlich ſo geworden, aber unter dem geſchichtlich Gewordenen giebt es viel Wunderliches, Komiſches, Unhaltbares; und ich zweifle nicht, daß, wenn der Lehrerſtand einmal ein Stand ſein wird, dem anzugehören ſeine Mitglieder mit edlem Stolz erfüllt, ſich auch das Wort finden wird, mit dem ſchon unſere Studirenden als dieſem Stand für die Zukunft Angehörige ſich freudig bekennen werden. Von dieſem edlen Standesbewußtſein ſind ſie aber gegenwärtig deßhalb noch nicht erfüllt, weil weder ſie ſelbſt noch Andere die hohe Bedeutung des Lehrerberufes recht kennen nnd würdigen, weil man vielfach unter den Vertretern dieſes Standes bloße Stundengeber verſteht, Menſchen, denen die wenig ehrenvolle Aufgabe geworden iſt, anderer Leute Lümmel und Taugenichtſe, Faulenzer und Dummköpfe zu bewachen und zu civiliſiren. Das alles wird ſich ändern, wenn unſere Lehrer einmal wirkliche Lehrer ſind in des Wortes ſchönſter Bedeutung, wenn ſie in einer weiſen und treuen und deshalb reich geſegneten Thätigkeit zum Bewußtſein der ganzen Herrlichkeit ihres Berufes gekommen ſind, und wenn Jedermann aus laut redenden Thaten die Ueberzeugung von der Wichtigkeit und dem unberechenbaren Werth eines erleuchteten und pflichttreuen Lehrſtandes gewonnen hat. Es beſteht aber zwiſchen

Lehrtüchtigkeit und Lehrerwürde das Verhältniß gegenseitiger Förderung. Deßhalb sollte schon recht früh in die Seele des künftigen Lehrers edles Selbstbewußtsein gepflanzt werden, und in dieser Beziehung wird sich ein sofort mit dem academischen Studium beginnender Unterricht in der Pädagogik überaus wirksam zeigen. Ist der Docent, dem diese Vorträge obliegen, in seiner Sache ein ganzer Mann, dann wird der junge Studirende schon in den ersten Stunden den Einblick gewinnen in die Schönheit und hohe Bedeutung des Berufs, dem er sich widmen will, in die Herrlichkeit der Mission, die ihm werden soll, er wird sich zugleich mit Demuth und Stolz der Vorbereitung auf solch hochwichtigen Stand widmen.

Es kann nicht meine Aufgabe sein, im Einzelnen hier zu schildern, welch reiche Früchte der junge Studirende aus den in den einzelnen Semestern zu behandelnden Pensen erndten, wie er im Geist sich in seinen künftigen Beruf immer freudiger hineinleben, wie derselbe ihm in seiner ganzen Herrlichkeit immer klarer und lichter vor der Seele stehen wird. Aber ein kurzer Gang durch die verschiedenen pädagogischen Gebiete wird denen, welche mit denselben mehr oder weniger unbekannt sind — und zu diesen rechne ich nach persönlicher Wahrnehmung auch die meisten Professoren und Schuldirectoren der Bonner Conferenz — wenigstens einige allgemeine Begriffe geben von dem, um was es sich bei der Gründung pädagogischer Seminarien eigentlich handelt. Ich bin der festen Ueberzeugung, daß die Einsicht in die Nothwendigkeit solcher Institute kommen und wachsen wird mit der Kenntniß ihrer Zwecke und ihrer Einrichtung, und daß, wenn sie einmal in segensreicher Wirksamkeit sind, man fragen wird, warum sie so spät erst geschaffen worden sind. Herr Professor Bona Meyer aber und seine Gesinnungsgenossen werden mit ihrem Widerspruch gegen das einzige, was hier noth thut, in der Entwickelungsgeschichte des höheren Schulwesens keine beneidenswerthe Rolle spielen.

Das erste Semester des ersten Studienjahres bringt also die Geschichte der Pädagogik. Hier tritt der Studirende sofort mitten hinein in dieses so reiche und herrliche Gebiet; er hört, wie beinahe

ſeit Menſchengedenken die Frage der Erziehung mit Eifer erwogen worden iſt, wie der Menſchengeiſt nie aufgehört hat, hier zu ſinnen und zu forſchen; er wird manchen ſchon auf andern Gebieten ihm theuer gewordenen Mann auch hier in ſegensreicher Thätigkeit ſehen; er wird auch neue Namen hören, welche die Mit- und Nachwelt dankbar als die ihrer Wohlthäter geprieſen hat. An der Spitze von allen den Menſchenſohn ſelbſt als das Urbild des Lehrers und Erziehers, und um ihn herum die beſten aller Zeiten und Völker, ſo tritt der Kreis edler Menſchenfreunde und hoher Weiſen immer klarer und ſchöner vor ſein geiſtiges Auge. Er darf ſich hoch gewürdigt halten, dieſem edlen Bunde beizutreten, ſelbſt mitberufen zu werden zu der hohen Miſſion der Erziehung der Jugend, der Bildung und Unterweiſung des heranreifenden Geſchlechts. Mancher Wink, manche Belehrung wird ihm aus dieſer Geſchichte der Pädagogik für die eigene künftige Thätigkeit werden; ſich erfreuend und genießend wird er in jeder Unterrichtsſtunde mehr und mehr eingeführt und eingeweiht werden in die höchſten Aufgaben ſeines Lebens.

Im nächſten Semeſter ſtellt ihm die Anthropologie nunmehr den Menſchen als ſolchen vor Augen, mit ſeinen körperlichen und geiſtigen Kräften; er begleitet ihn im Geiſt von der Wiege bis zum Grab, ſchaut ſein Wachsthum und ſeine Abnahme, jedes Individium als eine eigene kleine Welt voll reichen Lebens und wunderbarer Manichfaltigkeit. Hier empfängt der künftige Erzieher den klaren Blick in das Object ſeiner Arbeit, merkt die Schwierigkeit und die ſchwere Verantwortlichkeit, aber auch den Reiz und den reichen Lohn derſelben, wenn ſie mit Geſchick und in Treue geübt wird. Mancher Lehrer, ja auch mancher Schuldirector, der gegenwärtig Tag um Tag gewohnheitsmäßig ſeine Stunden gibt, nach Laune und Willkür Lob und Tadel ertheilt, nicht achtend auf die Gaben und die Gemüthsart ſeiner Pfleglinge, Alles handwerksmäßig uniformirend, würde erſchrecken, wenn er nur einigen mit Rückſicht auf Erziehung gehaltenen Vorträgen über Anthropologie beiwohnte, die ihm das edle, zur ſittlichen Freiheit und zur Vernunft geſchaffene Gebilde, Menſch genannt, zeigten, an dem er ſich ſchon jahrelang im Egoismus der Faulheit

oder der Leidenſchaftlichkeit aufs ſchmählichſte verſündigt hat. — Zur Anthropologie gehört noch ſpeciell die Geſundheitslehre. — Um nur 2 Beiſpiele von der Wichtigkeit einer genauen Bekanntſchaft mit der Anthropologie als Grundlage jeder Lehr- und Erziehungskunſt anzuführen, ſo dürfte aus der Phyſiologie des menſchlichen Kopfes mancher Heisſporn noch rechtzeitig erfahren, welches die Folgen einer in blinder Wuth gegebenen Ohrfeige ſein können; und die Lehre vom körperlichen Wachsthum und von den mit denſelben verbundenen ſchweren Gefahren für Geſundheit und Leben könnte jedem Lehrer zur eindringlichen Warnung werden, einen Schüler nicht mit geiſtigen Arbeiten zu überbürden, deſſen blaſſe Geſichtsfarbe oder deſſen mattes, auch wohl krankhaft leuchtendes Auge lebendiger, als Worte vermögen, auf einige Tage wenigſtens um Schonung flehen.

Die Erziehungslehre zeigt nunmehr die Ziele, welche der geiſtigen Entwickelung des Menſchen geſteckt ſind, die Mittel und Wege, wie dieſelben zu erreichen ſind; ſie lehrt ein Heer von Geſetzen und Regeln, deren weiſe und gewiſſenhafte Beobachtung günſtige Erfolge verſpricht, zeigt die Klippen und Gefahren, die ſelbſt dem geſchickten Segler begegnen können, beſpricht eingehend das wichtige Gebiet der Strafen, lehrt mit den Temperamenten und allen möglichen Eigenthümlichkeiten der Zöglinge klug zu rechnen, mahnt mit drohend erhobenem Finger den Erzieher, ſich zunächſt immer ſelbſt in Zucht zu halten, in ſich ſelbſt der jungen Schaar ein edles Vorbild zu geben, ſchildert genau den gewiſſenhaften, einſichtsvollen, liebenden Pfleger und Leiter der Jugend, den treuen Hirten der kleinen Heerde, ſchildert aber eben ſo genau auch den Miethling, den Faulenzer, den leichtfertigen Schätzer, den Wütherich, den Seelenverderber. Ja da der Lehrer und Erzieher, um in einer Hyperbel zu ſprechen, es in ſeiner Hand hat, aus dem ihm anvertrauten Zögling einen Engel, aber auch einen Teufel zu machen, ſo tritt hier die furchtbare Verantwortlichkeit des Lehrer- und Erzieherberufs in das hellſte Licht. Noch mehr! Da der Lehrer im Stande iſt, die junge Schaar fortſchreitend geiſtig zu erleuchten und ſittlich zu heben, aber auch geiſtig und ſittlich zu ſchädigen, ſo tritt die Frage der Entfernung des

Lehrers aus ſeinem Amt in der Erziehungslehre als eine der allerwichtigſten auf; und ſo ſicher ein Lehrer in ſeiner Klaſſe weit mehr Unheil anrichten kann, als ein Schüler, ſo ſicher muß auch die ſogenannte ſtille oder gar die öffentliche Entfernung des ſein Reich verwüſtenden Lehrers weit eher eintreten, als die eines böſes Beiſpiel gebenden und ſchädlichen Einfluß ausübenden Schülers. Hier iſt Humanität gegen den Lehrer, der doch nur einer iſt, Inhumanität gegen die Schüler, deren viele ſind. Vor jedem Feldzug pflegt in einer Armee, deren Wohl und Weh dem Kriegsherrn eine Herzens-, eine Gewiſſensſache iſt, eine Säuberung in Betreff der Führer, der hohen und der niedern, ſtattzufinden, weil nur eine gute Führung den Sieg erringen kann und die Fehlgriffe des Führers die Mannſchaft büßen muß. In der Schule iſt der Feldzug ſtets im Gange, hier müſſen ohne Unterbrechung Siege errungen werden, auch hier büßen die Geführten die Fehler der Führer. Die Schlußfolgerung laſſe ich meine Leſer ſelber machen, wenn es mir auch nicht in den Sinn kommen kann, unweiſe Härte zu predigen und von dem Lehrer zu verlangen, daß er unfehlbar ſei. Ich muß darauf gefaßt ſein, daß meine Gegner, weil ſie mir in der Sache ſchwerlich werden widerſprechen können, an meinen Worten deuteln und meinen Ausführungen, wo es zu gehen ſcheint, einen Sinn unterſchieben werden, den ich ſelbſt nicht damit verbinde. Deßhalb verwahre ich mich hiermit ausdrücklich dagegen, daß mein Vorſchlag dahin gehe, die immer wiederkehrenden und in allen Schulzeitungen und in einem Heer von Broſchüren wiederhallenden Klagen über ungenügende Leiſtungen in unſern höhern Unterrichtsanſtalten durch Maſſenabſetzungen von Lehrern, die zum großen Theil an ihrer Unfähigkeit gar nicht ſchuld ſind, zum Schweigen zu bringen. Wer wollte die Verantwortung hierfür übernehmen? Die Directoren? Sind die denn ſelbſt alle rechte Schulmänner? — Die Schulbehörden? Wie viele unſerer Schulräthe, die früher Directoren höherer Unterrichtsanſtalten geweſen ſind, haben denn ernſte pädagogiſche Studien gemacht? Es gilt von dem Nachwuchs die Möglichkeit des Untauglich- und Unwürdigbefundenwerdens fernzu-

halten, und das pädagogiſche Seminar wird beſonders in der Erziehungslehre in dieſer Beziehung um ſo erfolgreicher wirken, je höher es den Begriff eines wirklichen Schulmanns und Pädagogen faßt und je weniger es ſeine Zöglinge darüber im Unklaren läßt, daß das Lehrerſein keine Spielerei iſt, daß die uns anvertraute Jugend ein hochwichtiges Object unſerer Thätigkeit iſt, daß es auch auch von der Schule heißt: „die Stätte, da du ſtehſt, iſt heiliges Land," daß deßhalb der Mißbrauch der dem Lehrer vertrauten hohen Stellung für ihn ſelbſt von den bedenklichſten Folgen ſein muß. So wird ſich je länger je mehr ein Stand wirklicher Erzieher bilden, der ſich zwar frei hält von dummem Schulmeiſterdünkel, da er ſich ſtets klar iſt, wie weit ſelbſt die höchſte menſchliche Fähigkeit und Anſtrengung von dem Ideale der Erziehungskunſt entfernt bleibt, der aber auch ſtolz iſt in dem Bewußtſein, daß ihm vor allen andern Ständen die hohe und wichtige Aufgabe geworden iſt, das junge Geſchlecht lehrend und erziehend für die verſchiedenen Lebensgebiete heranzubilden, der geiſtige Schöpfer künftiger Generationen zu ſein. So werden ſich künftig aus allen Lebenskreiſen, ſelbſt aus den höchſten, talentvolle, edel geſinnte Jünglinge zu dem den Erzieherberuf in ſich ſchließenden Lehramt herandrängen, es wird die Scheu weichen, mit der manche Studirende, die ſich dem höheren Lehramt widmen, den künftigen Stand kaum zu nenneu wagen, ſie werden ſich mit edlem Selbſtbewußtſein den „Medicinern," „Juriſten" und „Theologen" gegenüber mit dem Ehrennamen „Pädagogen" ſchmücken.

Der Unterricht in der Erziehungslehre darf ſelbſtverſtändlich nicht auf eine bloße Zuſammenſtellung und Syſtematiſirung einzelner Regeln und Vorſchriften hinauslaufen, er muß vielmehr ohne Unterlaß auf das praktiſche Gebiet der Schule hinleiten, und dem Docenten müſſen für ſeine Ausführungen immer die angemeſſenen Beiſpiele zur Verfügung ſtehen. Der mißbilligende Hinweis z. B. auf die Gewohnheit mancher Lehrer, in ungezügeltem Zorn über einen in der ſchriftlichen Arbeit des Schülers vorkommenden Verſtoß das ganze Heft vor der verſammelten Klaſſe zu zerreißen, wird ſehr klar den pädagogiſchen Grundſatz erläutern, daß der Lehrer nicht

ſtatt der Schüler die Aeltern (dieſe müſſen nun ein neues Heft kaufen und bezahlen, und ſind doch in den ſeltenſten Fällen an dem Fehler ſchuld) ſtrafen ſoll. Der Hinweis auf die bei manchen Lehrern immer wiederkehrende Strafe, faule oder unaufmerkſame oder ungezogene Schüler vor die Thüre zu ſchicken, eine Strafe, die thatſächlich zur Belohnung wird, da der Schüler ſich nun von dem verhaßten Unterricht erlöſt und der goldenen Freiheit wiedergegeben ſieht, illuſtrirt ſehr wirkſam den pädagogiſchen Grundſatz, daß eine Strafe vor Allem wirkſam ſein muß. Das Empörende eines einem Secundaner oder gar Primaner gegebenen Backenſtreichs einerſeits und die thörichte Mühe, die ſich manche Lehrer geben, faulen Sextanern begreiflich zu machen, daß ſie nicht für den Lehrer, ſondern für ſich und für das Leben lernen, illuſtrirt ſehr paſſend die Nothwendigkeit, die einzelnen Klaſſen- und Altersſtufen verſchieden und zwar jede nach dem Stand ihrer geiſtigen Entwicklung zu behandeln. Eine rechte Erziehungslehre geſtaltet ſich unwillkürlich zu einer wirklichen Seelenlehre in dem weiteſten und engſten Sinne des Worts. Die Pädagogen ſind wirkliche Seelſorger, und ihre Wirkſamkeit übertrifft ſelbſt die der Geiſtlichen dadurch, daß dieſe letzteren ſich zwar auf eine größere Gemeinſchaft erſtreckt, die erſtere aber in dem engeren Kreis der Schüler eine viel perſönlichere und zugleich allſeitigere iſt und bei treuer und geſchickter Ausübung auch ohne Frage viel erfolgreicher ſein wird. Lehrer als wirkliche Erzieher werden auf Grund geſunder theoretiſcher und praktiſcher Studien künftig den wichtigſten Erziehungsfragen und Erziehungsſchwierigkeiten gegenüber nicht bloß für ſich ſelbſt vollkommen klar ſein über das, was noth thut, ſondern ſie werden auch rathloſe Aeltern mit ihrer Einſicht unterſtützen können und auch gerne unterſtützen, und die Schule wird auch von dieſer Seite her das Haus in der wirkſamſten und wohlthuendſten Weiſe ergänzen.

Das zweite Studienjahr bringt die Unterrichtslehre und zwar in dem kürzeren Sommerſemeſter die allgemeine, in dem längeren Winterſemeſter die ſpecielle für Gymnaſial- und Realanſtalten, unter den letzteren die Gewerbe- und höheren Mädchenſchulen einbegriffen.

Die allgemeine Unterrichtslehre ſpricht von den verſchiedenen Unterrichtsarten, von den Cardinalforderungen, die an jeden Unterricht zu richten ſind. Hier wird beiſpielsweiſe gelehrt, daß jeder Lehrer verantwortlich iſt nicht bloß für das, was er ſelbſt mit den Schülern treibt, ſondern mehr oder weniger auch für das, was ſie in früheren Klaſſen bei andern Lehrern gelernt haben, daß er alſo dieſes letztere nicht ruhig der Vergeſſenheit überlaſſen darf, ſondern rechtzeitig repetiren muß; daß jeder Lehrer eine genügende Ueberſicht über das Ganze beſitzen, daß er den vollſtändigen Lehrplan der Anſtalt im Kopf haben, daß er mit warmem Intereſſe auch von der Thätigkeit ſeiner Collegen Kenntniß nehmen muß. Eine Schule iſt keine Fabrik, in der jeder Arbeiter nur mechaniſch ſeine eigene abgeſonderte Arbeit thut, ohne Rückſicht auf das, was Andere treiben, ſondern ein lebendiger Organismus, der um ſo geſunder und geiſtiger und herrlicher iſt, je mehr die einzelnen Glieder ſich als ein Ganzes fühlen und alle wie von einer Seele bewegt werden. Auch der Sprache des Lehrers hat die allgemeine Unterrichtslehre zu gedenken. Schon das zu Raſche oder zu Langſame derſelben hat ſeine Nachtheile; zu raſch ſprechende Lehrer machen ihre Schüler unruhig, nervös, oder bleiben unverſtanden; zu langſam und in gezirkelten Phraſen redende langweilen oder fordern den Spott heraus, pflegen auch in dem ihnen vorgeſchriebenen Penſum ſtecken zu bleiben und mit demſelben nicht zu Ende zu kommen.

Die allgemeine Unterrichtslehre charakteriſirt auch in ihren Grundzügen die verſchiedenen Lehranſtalten von der Elementarſchule bis zur Univerſität, giebt ihre verſchiedenen Zwecke und Lehrziele an. Es iſt ein Irrthum, wenn der Lehrer des Gymnaſiums oder der Realſchule von anderen Unterrichtsanſtalten nichts glaubt wiſſen zu müſſen. Es iſt beiſpielsweiſe die Arbeit jener Anſtalten weſentlich bedingt durch die Vorarbeit der Elementarſchule, und wo dieſe ihre Kinder u. A. durch Memoriren unverſtandener Katechismusfragen verdummt hat, oder wo neun- und zehnjährige Schüler und Schülerinnen beim Eintritt in die höhere Lehranſtalt nicht fertig leſen, ungenügend rechnen, nicht einmal in lateiniſchen Lettern ſchrei-

ben können, weil man ihnen in der Zeit, wo dieſes gelehrt werden ſollte, die Phyſiologie des Auges und des Ohres u. dgl. ins détail beigebracht hat, da haben wir Uebelſtände vor uns, gegen die ſich jene höheren Lehranſtalten zur Wehre ſetzen müſſen; und das iſt doch nur möglich, wenn die wiſſenſchaftlichen Lehrer auch das innere Getriebe, Zweck und Lehrziele der Elementarſchule kennen. Der erſtere Vorwurf trifft nur zum geringſten Theil die Elementarlehrer; er kommt mehr auf das Conto der Geiſtlichen als Localſchulinſpectoren, insbeſondere aber des Lehrplans, auf den die Lehrer ſelbſt ja bekanntlich ſo gut wie gar keinen Einfluß haben. Auch mit dem letzteren Vorwurfe bin ich weit entfernt alle Elementarſchulen treffen zu wollen; die meiſten Elementarlehrer beherzigen gewiß das alte Sprüchwort: „Schuſter, bleib bei deinem Leiſten“. Aber auch dieſe Uebelſtände ſind vorhanden und ich möchte die Herren Kreisſchulinſpectoren, denen mein Büchlein zu Geſicht kommt, erſuchen, beſonders auf die Elementarſchulen in Städten in dieſer Beziehung ein aufmerkſames Auge zu haben, wo gar leicht eine thörichte Rivalität mit den höheren Lehranſtalten, ferner das von einzelnen Lehrern ſchon in Ausſicht genommene Examen für Mittelſchulen, auch wohl die Eitelkeit der Localſchulinſpectoren, die auf öffentlichen Prüfungen mit ihren Schülern in thörichter Weiſe glänzen wollen, ſolche Anticipationen zu Tage fördern. Beſtände beſſere Fühlung zwiſchen den Elementarſchulen und den höheren Lehranſtalten, ſo wäre es auch nicht möglich, daß im Rechenunterricht daſſelbe Diviſionszeichen in jenen „in“, in dieſen „durch“ bedeutet, würden auch jene nicht immer noch im deutſchen und im Religionsunterrichte das „Vers“ nennen, was in dieſen „Strophe“ genannt wird. Wie ſtörend beides ſich in dem Unterrichte der höheren Lehranſtalten erweiſt, das wiſſen die Fachlehrer.

Einen wichtigen Gegenſtand bildet in der allgemeinen Unterrichtslehre auch das Capitel von den Prüfungen, von den Abgangs- ſowohl als den öffentlichen Prüfungen. Die Art, wie die letzteren noch manichfach gehandhabt werden, iſt in der That eine ſo erbärmliche, daß es ſich ſchwer entſcheiden läßt, ob man darüber mehr lachen

oder ſich mehr indigniren ſoll. Im Allgemeinen laufen ſie in Rückſicht auf den Zweck, dem ſie dienen ſollen, auf leichtfertige, ja auf gefährliche Scheinmanöver hinaus. Aber auch das übrige Examenweſen bietet bedenkliche Blößen dar; es ließe ſich eine ganze Abhandlung darüber ſchreiben. Die allgemeine Unterrichtslehre hat endlich das Verhältniß der Schüler zu den Lehrern zu beſprechen, dieſer letzteren unter ſich, die centrale Leitung der Anſtalt, die Befugniſſe des Dirigenten und die Schranken derſelben, die gegenſeitige Ergänzung von Schule und Haus, auch die Stellung der vorgeſetzten Behörden zu den Lehranſtalten, was ihr Zweck iſt, wie ſie fördern und heben, aber auch hemmen und ſtören können.

Die ſpecielle Unterrichtslehre behandelt endlich bis in's Einzelne gehend die äußere und innere Einrichtung höherer Lehranſtalten für die männliche und für die weibliche Jugend, die auf denſelben zu betreibenden Lehrgegenſtände, ihre richtige Vertheilung unter die einzelnen Klaſſen u. ſ. w. In dieſem Unterrichte muß den Studirenden, beſonders im Hinblick auf die bevorſtehenden Unterrichtsübungen eine genaue Bekanntſchaft vor Allem mit den Lehrbüchern gegeben werden, die auf der Anſtalt eingeführt ſind, in der ſie im nächſten Unterrichtsjahr unterrichten oder hospitiren ſollen; ihre Vorzüge und Mängel müſſen klar und erſchöpfend dargelegt und bei dieſer Gelegenheit für jedes brauchbare Lehrbuch die unerläßlichen Eigenſchaften nachgewieſen werden. Hier iſt es z. B. am Platze, von der Verballhornisirung zu reden, die Plötz in ſeiner Schulgrammatik in deren letzter Auflage (er ſagt in der Vorrede, dieſe „Verbeſſerung" (?) ſei ſeit langer Zeit von ihm verlangt worden) vorgenommen hat, indem er die bisher den einzelnen Lectionen beigegebenen Vocabularien, die der verſtändige Lehrer natürlich vor dem Ueberſetzen memoriren ließ, in ein Geſammtvocabularium verwandelt und ſomit der armen Jugend, welcher man den grammatiſchen Unterricht doch nicht unnöthigerweiſe erſchweren ſoll, noch die neue Plage des Wörteraufſchlagens aufgeladen hat. So kann auch eine eingehende Prüfung der 36. Lection der gewiß in mehrfacher Beziehung vortrefflichen engliſchen Grammatik von Plate lehren, wie man die Regeln vom

Particip nicht faſſen ſoll. Der Studirende wird in dieſem Unterrichte zugleich lernen, wie er auf der Anſtalt, an der er dereinſt wirken ſoll, ſelbſt von einem weniger brauchbaren, aber dort einmal eingeführten Lehrbuch für ſeine Jugend den größtmöglichen Gewinn ziehen kann. Vor Allem müſſen in dieſer ſpeciellen Unterrichtslehre die verſchiedenen Methoden, nach denen jeder einzelne Lehrgegenſtand betrieben werden kann, möglichſt eingehend und unter ſcharfer Hervorhebung ihrer Vorzüge dem Studirenden zum geiſtigen Eigenthum gemacht werden. Wo in einem Lehrgegenſtande mehrere Methoden gleich ſicher und ſchnell zum Ziele zu führen ſcheinen, da wird der künftige Lehrer in der Praxis die anwenden, welche ſeiner Perſönlichkeit am meiſten entſpricht, er wird in derſelben aber mit um ſo größerer Sicherheit unterrichten, je mehr er auch die anderen kennt. In dieſer völlig ſelbſtändigen Auswahl aus wohl Erlerntem und genau Bekanntem beſteht die wahre pädagogiſche Freiheit, im Gegenſatz zu der von Prof. Bona Meyer geforderten, die, weil ſie mit Unwiſſenheit gepaart iſt, in Wirklichkeit ſich als Unfreiheit erweiſt. In Mittheilung der Methoden darf der Docent um ſo weniger excluſiv ſein und ſeine Seminariſten um ſo weniger bevormunden wollen, als gegenwärtig wenigſtens, bei dem Gewirre der über höhere Lehranſtalten und was dort noth thut ſich kundgebenden Anſichten, kaum etwas als abſolut gewiß angeſehen werden darf, und ſich erſt im Laufe der Jahre für unſere Gymnaſial- wie Realanſtalten eine auf geſunde Beobachtungen und reichere Erfahrungen gegründete Unterrichtspädagogik ergeben kann. Zur Bildung einer ſolchen wird aber die Wirkſamkeit pädagogiſcher Seminarien auf Univerſitäten weſentlich beitragen, weil gerade dieſen die Aufgabe zufällt, an jedes einzelne Verfahren den kritiſchen Maßſtab anzulegen und immer zugleich das Ganze und das Einzelne ins Auge zu faſſen.

An die Belehrungen über die Lehrbücher ſchließen ſich die Beſprechungen über die in den höheren Lehranſtalten in Uebung befindlichen Klaſſiker an. Das inhaltliche Verſtändniß zu vermitteln iſt nicht Sache des Seminars; hierin hat es vielmehr in den Privatſtudien der Seminariſten inſofern ſeine geſicherte Ergänzung zu finden, als alle diejenigen

Werke, welche in höheren Lehranſtalten geleſen zu werden pflegen, innerhalb der drei erſten Semeſter vollkommen das geiſtige Eigenthum der Studirenden geworden ſein müſſen. Und dieſes wird einem mit Ehren durch das Abiturientenexamen gegangenen Studirenden — und nur ſolche dürften ſich im Allgemeinen dem Lehramt widmen — nicht ſchwer fallen, beſonders wenn künftig einmal die Auswahl der Lectüreſtoffe auf höheren Unterrichtsanſtalten dem Zufall und der Willkür entzogen iſt und wiſſenſchaftliche und pädagogiſche Grundſätze in dieſer Frage die Entſcheidung gegeben haben. Es iſt nämlich ſchon wiederholt und von bedeutenden Pädagogen empfohlen worden, für ſämmtliche höhere Lehranſtalten derſelben Gattung die zu leſenden Claſſiker und was aus ihnen geleſen werden ſoll, übereinſtimmend feſtzuſetzen. Dieſer Gedanke mag wohl noch eine Zeitlang auf Widerſpruch ſtoßen, aber ſtichhaltige Gründe wird man ſchwerlich gegen denſelben vorbringen, und er wird auch ohne Zweifel durchdringen. Für jede Lehranſtalt iſt das Beßte eben gut genug. Was aber aus dem Vorrath brauchbarer und ſachgemäßer Unterrichtsſtoffe das unbedingt beßte iſt, darüber kann dem größten Theile nach unter Fachmännern kaum eine Meinungsverſchiedenheit beſtehen, und ſelbſt über das Streitige wird ſich bei ernſter Prüfung Uebereinſtimmung erzielen laſſen. Iſt eine Lectüre für die Schüler einer gewiſſen Klaſſenſtufe als die beßte erkannt worden, ſo kann gegen den ſtets wiederkehrenden Gebrauch derſelben auch nicht eingewendet werden, daß das auf die Dauer für den Lehrer langweilig und ermüdend wirken müſſe. Das wäre doch wahrlich kein rechter Lehrer, der um ſeiner ſelbſt willen und um ſein Bedürfniß nach Abwechſelung zu befriedigen, mit ſeinen Schülern anſtatt des Beßten minder Gutes treiben wollte. Wer nicht Opfer bringen und Selbſtverleugnung üben kann, darf nicht Lehrer ſein wollen. Wie geht es denn den Lehrern, die jedes Jahr z. B. in den Sprachen dieſelben Anfänge, wie den Rechen- und Mathematiklehrern, die ſtets wieder dieſelben Lehrſätze reſp. Aufgaben erklären müſſen? Die Unterrichtslehre würde aber weſentlich vereinfacht und ihre Wirkſamkeit zweifellos verſtärkt, wenn die Belehrungen über die Behandlung der Claſſiker ſich auf

eine ſorgſam zu Stande gebrachte Auswahl derſelben concentriren dürfte.

Die einzelnen Lektüreſtoffe nun, deren ſachliches Verſtändniß bei den Seminariſten vorausgeſetzt werden muß, ſind mit dieſen in der Weiſe zu beſprechen, daß ihnen im Ganzen und, wo es noth thut, im Einzelnen gezeigt wird, wie der künftige Lehrer ſie am ſchnellſten und ſicherſten der Jugend zum geiſtigen Eigenthum macht und wie er ſie zugleich am beßten zu ihrer geiſtigen Schulung und zur Bildung ihres Characters verwenden kann. Es werden in Folge ſolcher Belehrungen künftig nicht bloß ſchwere Verſehen, wie der Beginn der Cornelius-Nepos-Lectüre mit „Atticus," die Julius Cäſar-Lectüre mit dem 7. oder gar mit dem 8. Buch des bellum Gallicum verſchwinden, ſondern es wird auch die Bürgſchaft gegeben ſein, daß der abgehende Schüler Lectüreſtoffe ins practiſche Leben mitnimmt, die bleibenden Werth haben.

Dieſe Sorge ſcheint aber unſern Lehrerſtand bisher noch nicht ſehr beſchäftigt zu haben. Ich lade die Herren Gymnaſialdirectoren ein, das, was ihre Abiturienten während ihres Aufenthaltes auf der Anſtalt „geleſen" haben, einmal vor ihrem Geiſt revue paſſiren zu laſſen: Einige „vitae" des Cornelius Nepos, unter ihnen nicht ſelten „Datames" und „Eumenes," zwei für die alte Geſchichte ganz bedeutungsloſe Menſchen; einige Bücher aus Julius Caeſar's b. G., meiſt ohne Zuſammenhang mit früher oder ſpäter Geſchehenem — ſich weiſe dünkende Lehrer pflegen ihren Tertianern den Brückenbau (lib IV) als geiſtige Speiſe vorzuſetzen, obgleich ſich mancher Primaner daran die Zähne ausbeißen kann; — planlos ausgewählte Bücher oder Capitel des Livius, darunter nicht ſelten viele ſogenannte „Geſchichte" aus der Zeit vor der Verbrennung Roms durch die Gallier, denn der Zug Hannibals nach Italien möchte manchem „Plautuskenner" nicht mehr ganz in der Erinnerung ſein oder größere Vorbereitung nöthig machen; aus Cicero einige dem Inhalt nach für den Schüler oft völlig werthloſe Reden, vielleicht etwas Tusculanen, auch aus „pädagogiſchen" Rückſichten ausgewählt „de officiis" oder „de oratore;" aus den herrlichen Metamorphoſen Ovids kaum

einige hundert Verſe, weil dieſes Buch nur in Tertia vorkommt, wo weder eine für ſein ſachliches Verſtändniß ausreichende Lateinkenntniß, noch die geiſtige Reife zum Erfaſſen ſeiner poetiſchen Schönheiten vorhanden iſt; aus Virgil auch meiſt planlos Ausgewähltes, vor Allem möglichſt Schwieriges; man lieſt es ja in Secunda, und von den dichteriſchen Zaubern dieſes Claſſikers pflegen unſere „Sprachforſcher" nicht viel zu empfinden, auch gehört die Verachtung des Virgil noch manichfach zum guten philologiſchen Ton; endlich von Horaz nicht ſelten lieber Satyren und Epiſteln, als Oden; jene ſind „gelehrter" als dieſe. Aehnlich ſteht es mit dem Griechiſchen. Hier haben wir die Erbſchaft, die unſere Gymnaſien den ſcheidenden Jünglingen mitgeben; was haben ſie davon? Hier haben wir auch den „bunten Rock," den Vater Jakob ſeinem Sohn Joſeph ſchenkt; was „kauft" ſich der arme Junge dafür? Zwei Grundſätze wird die Pädagogik, wenn ſie einmal von den Gymnaſien Beſitz genommen hat, unzweifelhaft ſchnell zur Geltung bringen, 1) daß möglichſt Ganzes geleſen wird, und zwar ſo, daß z. B. aus Caeſars bellum Gallicum das zur Lectüre Brauchbarſte ausgewählt und durch ſachliche Ergänzung Seitens des Lehrers zu einem vollſtändigen Bild des Galliſchen Kriegs vereinigt wird, 2) daß in der Lectüre der Schwerpunkt, wenigſtens in den höheren Klaſſen, in die Poeſie gelegt wird, weil vorzugsweiſe hier der Geiſt des Alterthums, ſoweit er ſelbſt für die reifere Gymnaſialjugend überhaupt verſtändlich iſt, ſich abſpiegelt, während die Schönheiten und der Gehalt eines Demoſthenes und Plato ſich erſt dem philologiſchen Studium erſchließen. Aber ſelbſt in Betreff der Dichter gilt es zu concentriren, ſo daß künftig nicht bloß Ovid, Virgil und Horaz die einzigen auf Gymnaſien geleſenen lateiniſchen Dichter ſind (das iſt ja auf vielen ſchon der Fall), ſondern daß auch beiſpielsweiſe aus Horatius nur Oden, aus Virgil nur das Schönſte der erſten 6 Bücher der Aeneis geleſen wird. Eine gediegene, nach pädagogiſchen Grundſätzen vorzunehmende Auswahl der auf Gymnaſien durchzunehmenden Lectüreſtoffe in Verbindung mit ſachgemäßem Unterricht wird nicht bloß ſittlich und wiſſenſchaftlich für die Jugend von Segen ſein, ſondern ſie wird auch auf das Studium der Alten

ganz neue Zauber werfen; es wird ſo endlich der aus der Anſtalt ſcheidende Jüngling ſich im Beſitz kaum verlierbarer Sprachſchätze befinden, die ihm die Schule noch in der Erinnerung theuer machen und in immer erneuertem Nachgenuß dem ganzen Berufsleben mit ſeiner vorwiegenden Proſa eine heilſame poetiſche und ideale Ergänzung geben können. So muß es auch zu erreichen ſein, daß unſere Gymnaſialabiturienten von größeren deutſchen Werken beiſpielsweiſe Göthe's „Götz," „Iphigenie," „Torquato Taſſo," „Hermann und Dorothea," Schiller's „Wallenſtein," „Braut von Meſſina" und „Tell," von größeren griechiſchen Werken Sophocles' „Antigone," Euripides' „Iphigenie in Tauris" (intereſſanter Vergleich mit der Goethe'ſchen) und die beiden Homeriſchen Epen ganz, und dieſes Alles gut und deßhalb möglichſt zum nie wieder Vergeſſen geleſen haben, ja daß ſie durch ſolche Lectüre und die Art, wie ſie getrieben wurde, auf dieſem ganzen Gebiet ſo feſte Poſitionen gewonnen haben, auch ſpeciell noch in den fremden Sprachen in den Beſitz einer ſolchen copia verborum und einer ſolchen Einſicht in die Formen und Conſtructionen gekommen ſind, daß ſie auf ſolch feſtem Boden fußend ſich ſelbſtändig ohne große Anſtrengung auch mit anderen claſſiſchen Werken bekannt machen können. Auf Realſchulen würden an die Stelle der lateiniſchen und griechiſchen Claſſiker franzöſiſche Werke wie Molière's „Avare" und „Tartuffe," Racine's „Athalie," Montesquieu's „Grandeur et Décadence des Romains," Theile aus Rousseau's „Emile" und eine ſorgfältig getroffene Auswahl aus den neuern Dichtern, engliſche Werke wie Shakspere's „Macbeth," „Julius Caesar," „Coriolan," Stücke aus Milton's „Paradise Lost" u. dgl. treten. Die für alle gleichartigen Anſtalten übereinſtimmende Auswahl der Lectüreſtoffe wird aus den ſich gegenſeitig ergänzenden und erläuternden Anſichten und Erfahrungen wiſſenſchaftlich und pädagogiſch tüchtiger Schulmänner gewiß ſchnell als reife Frucht erwachſen; auch gegen die hier gemachten Vorſchläge wird ſich wohl kaum etwas Triftiges einwenden laſſen. Selbſtverſtändlich hat die Lectüre ihre nothwendige Ergänzung in der Literaturgeſchichte zu ſuchen. Wie der Unterricht in derſelben

nicht zu früh beginnen darf, immer Maaß halten, ſich vor unnützem Memorirwerk hüten, mit Belegſtellen möglichſt freigibig ſein muß, und ſo manches Andere hat das pädagogiſche Seminar eingehend und gewiſſenhaft zu lehren. Daß der künftige Lehrer in dieſem ſchönen, aber ſchwierigen Unterricht aus einem recht reichen Schatze eignen Wiſſens ſpenden kann, dafür iſt dem „theoretiſch-wiſſenſchaftlichen" Unterricht der Univerſität Gelegenheit gegeben in der liebendſten Weiſe zu ſorgen. Auch hier dürfen die Herren Profeſſoren die Schule nie ganz aus den Augen verlieren. So wird es auch erſprießlich ſein, wenn auf dieſem idealen Gebiet die „Vorleſungen" recht oft von freien, beredten Ergüſſen der eigenen Ueberzeugung und der eigenen „überquellenden" Gefühle unterbrochen werden. Profeſſor und Proſa muß nicht gerade daſſelbe ſein.

Was die pädagogiſchen Belehrungen über die Art betrifft, in welcher die einzelnen Unterrichtsgegenſtände in der Klaſſe betrieben werden müſſen, ſo weiſe ich zunächſt auf das in meinem Büchlein „Mängel und Mißſtände" Geſagte hin, zu dem mir manche werthvolle Zuſtimmung zu Theil geworden iſt. Ich ſchreibe kein Lehrbuch und begnüge mich hier, nur Folgendes hinzuzufügen: Ein ſehr zweckentſprechendes Unterrichtsverfahren liegt oft in der Verbindung des in dem betreffenden Lehrgegenſtande bei der beſtehenden Eintheilung und Anordnung Auseinanderliegenden und ſachlich doch Verwandten. So findet ſich z. B. in der engliſchen Sprache die Regel von der Verwandlung des y in i am Ende der Wörter bei den Subſtantiven in der Mehrzahlbildung, bei den Adjectiven in der Comparativ- und Superlativbildung, ferner in der Bildung der Ordinalzahlen und einzelner Verbalformen; dieſe Regeln müſſen zu rechter Zeit zu einer Regel zuſammengefaßt werden, die das allen Gemeinſame in größter Kürze ausſpricht. Alſo: Das y am Ende der Wörter wir in i verwandelt nach einem Conſonant und vor jeder Endung, die mit e beginnt. Ferner ſind beſonders oft wiederkehrende Regeln kurz und wo möglich in ſtereotyper Faſſung zu geben; wollte man Berechnungen anſtellen, ſo könnte man eine Unzahl von Stunden zuſammenaddiren, die für den Unterricht verloren

gehen, weil immer von Neuem überſehene und deßhalb hundertmal wieder herzuſagende Regeln nicht kurz und ſtets in derſelben Form, ſondern weitſchweifig und mit oft geänderter und dann ſtets neu zuſammenzuſtammelnder Faſſung hergeſagt werden. Ich empfehle beiſpielsweiſe folgende Faſſungen: Im Engliſchen: Der dativ verliert in der Regel ſein to nach it und vor dem Accuſativ. Im Franzöſiſchen: Das participe passé richtet ſich in Geſchlecht und Zahl beim verbe auxiliaire „être“ nach dem Subject, beim verbe auxiliaire „avoir“ nach dem vorhergehenden Accuſativobject (oder régime direct). In der Geſchichte iſt dem Seminariſten beſonders die Kunſt des repetitoriſchen Zuſammenfaſſens an Beiſpielen klar zu machen: „Heinrich I., der erſte deutſche König aus dem ſächſiſchen Hauſe, regierte 919—936, hieß der Finkler, weil er beim Finkenfang die Nachricht ſeiner Königswahl empfangen haben ſoll, ſchloß mit den Magyaren einen 9jährigen Waffenſtillſtand, begründete das Städte- und das Ritterweſen und ſchlug die Magyaren bei Merſeburg 933.“ „Rudolph von Habsburg ward von den deutſchen Wahlfürſten wegen ſeiner geringen Hausmacht bei perſönlicher Tüchtigkeit zum deutſchen König gewählt, bekämpfte Ottokar von Böhmen, beſonders auf dem Marchfelde, legte mit den deſſen Söhnen entriſſenen Ländern den Grund zur habsburgiſch-oeſtreichiſchen Macht, beendigte das Fauſtrecht und ging nicht nach Italien.“ Dieſes Dringen auf kurzes und doch die Sache genau bezeichnendes Sprechen, in unſern Lehranſtalten einmal mit Conſequenz geübt, ſichert nicht bloß jeder Unterrichtsſtunde im Gegenſatz zu dem bisherigen oft ſo nachläſſigen und ſchlotterigen Dialog zwiſchen Lehrer und Schüler eine mehr als doppelte Ausbeute, was bei der Zahl der Lehrgegenſtände und dem großen Wiſſensgebiete jedes einzelnen geradezu zur Nothwendigkeit geworden iſt, ſondern es kann auch unſerm geſammten mündlichen Verkehr zum heilſamen Correctiv werden. Es iſt ja bekannt, wie ſchlecht der Deutſche in ſeiner Unterhaltung oft fortkann und wie er im Gegenſatz zum Franzoſen, deſſen Sprache ſich für ein Heer ſtets wiederkehrender Gedanken längſt den präciſen Ausdruck gebildet hat, immer nach Worten und Conſtructionen ſuchen muß.

Der Geographie, dieſer herrlichen und auf unſern höhern Lehranſtalten doch ſo wenig geachteten Wiſſenſchaft, wird eine ſchönere Zeit erblühn, wenn ſie einmal in einem pädagogiſchen Seminar mit beredtem Munde in ihrer ganzen Wichtigkeit dargeſtellt und zugleich eine angemeſſene Betreibung derſelben gelehrt wird. Es wird die ganze Stunden häuslicher Thätigkeit wegfreſſende, in der Art, wie ſie meiſtens getrieben wird, völlig nutzloſe Spielerei des Kartenzeichnens endlich aufhören, vielleicht werden auch die in den Händen unſrer Schüler ſich befindenden Atlanten einmal in der Weiſe verbeſſert, daß viel für den Schulzweck völlig werthloſes Zeug weggelaſſen, das bleibende Brauchbare größer und deutlicher gedruckt, ferner neben jeder wichtigen Stadt deren Einwohnerzahl und am Fuße der Karten die Quadrat- und Einwohnerzahl des Landes und ſonſt abſolut nothwendiges Statiſtiſches angegeben wird. So wird auch wohl der kleine Daniel und ähnliche „Leitfäden," aus denen meiſt mechaniſch und ohne alle Anſchauung gelernt wird, aus der Hand der Schüler, resp. aus deren häuslicher Thätigkeit verſchwinden.

Ein Hauptſegen ſolches ſämmtliche Lehrgegenſtände im Einzelnen behandelnden und im Ganzen überſchauenden pädagogiſchen Seminarunterrichts wird auch die dringend zu wünſchende Regelung der häuslichen Thätigkeit der Schüler ſein. Wir haben hier einen der wundeſten Punkte unſers Schulweſens. In der Qualität und in der Quantität der häuslichen Arbeiten wird an der Jugend manichfach noch aufs ſchwerſte geſündigt. Nicht in der großen Zahl der Lehrgegenſtände, wie manche Gymnaſialeiferer uns einreden wollen, die alles Heil nur im Latein und Griechiſch ſehen, liegt die Urſache dieſer betrübenden Erſcheinung, ſondern in dem Umſtande, daß unſere Lehrer zum großen Theil in der Schule nur Ungenügendes zu Stande bringen, daß ſie deßhalb doppelte Anforderungen an die häusliche Thätigkeit der Schüler ſtellen, aber auch hier oft gar nicht wiſſen, *was* ſie thun, daß ſie insbeſondere zu wenig Liebe zur Jugend haben, um ihr ganzes Verhalten in- und außerhalb der Schule nach dem Wohl derſelben zu regeln. Daß jede häusliche Arbeit vor allem ausführbar ſein und deßhalb in der Schule genügend vorbereitet ſein muß

(ſelbſt bei bloßen Memorirаufgaben iſt das durchweg geboten), daß zu ſchwierige Aufgaben gerade den beßten und treuſten Schülern die Lernluſt untergraben und in ihnen das Gefühl des Mißbehagens, nicht ſelten auch des Grolls gegen den Lehrer als rückſichtsloſen Quäler erwecken, auch ihr Pflichtgefühl auf die gefährlichſten Proben ſtellen, davon hat mancher Lehrer, der in Gedankenloſigkeit oder in übergroßem und deßhalb ſchädlichem Eifer ſeine Schüler voranzubringen ihre Arbeitskraft mißbraucht, gar keine Ahnung, und mancher ſelbſtgefällige Schultyrann läßt ſich auch nicht belehren. Dann werden die Schüler zur Verantwortung gezogen, weil ſie in ihrer Hülfloſigkeit und Verzweiflung zur Täuſchung und zum Betrug ihre Zuflucht genommen haben, und der Lehrer iſt ſelbſt der moraliſche Urheber der Sünde; die armen Jungen werden beſtraft, weil ſie Aufſätze und Excercitien abgeſchrieben haben, und ſie konnten ſie doch nicht ſelbſtändig machen und hatten auch Niemanden, der ihnen half. Von Pflege der Muſik, von Verkehr mit der Familie, von einem fröhlichen Genuß der goldenen Jugendzeit iſt oft kaum noch die Rede; mancher fleißige Knabe oder Jüngling ſieht ſeine Aeltern und Geſchwiſter nur noch bei Tiſch. Da habens die Faulenzer und Taugenichtſe viel beſſer; die gewöhnen ſich ſchnell an das ewige Angeſchnauzt- und Geſtraftwerden, und wiſſen ſich durch Herumbummeln, Ausleeren von Vogelneſtern, Kneipen und manchmal noch Schlimmeres außerhalb der Schule für die Freudloſigkeit in derſelben zu entſchädigen. Iſt das Erziehung? Es wird die Wahrheit des hier beſprochenen Mißſtandes mannichfach abgeleugnet, ſelbſt Lehrerverſammlungen haben dieſe Klage für unbegründet erklärt; es gibt auch ohne Frage viele Lehrer, die ſich vor ſolcher ſchweren Verſündigung an der Jugend hüten: aber das Uebel beſteht dennoch, und wenn es nur den zehnten Theil der Schüler der preußiſchen höheren Unterrichtsanſtalten träfe, ſo ginge die Zahl derſelben immer noch in die Tauſende. Hier gibt es auch gar keine Entſchuldigung, auch die beſtklingende iſt keine. Auch das, was ein früherer Lehrer in ſeiner Klaſſe durch Ungeſchicklichkeit oder Untreue verſäumt haben ſoll, darf der nachfolgende Lehrer nicht durch Ueberbürdung ſeiner Schüler mit häuslichen Arbeiten wieder gut machen

wollen, abgeſehen davon, daß die Geringſchätzung der Arbeit ſeines Vorgängers oft eine thörichte Eitelkeit in ſich birgt, und daß ein ſo ſelbſtgefälliger Herr von ſeinem Nachfolger leicht dieſelbe Beſchuldigung erfahren kann. Bei wirklich ſchwachem Wiſſensſtand einer ganzen Klaſſe kann eben nicht anders geholfen werden, als daß der einſichtsvolle Lehrer auf das Fortſchreiten zu neuen Unterrichtsſtoffen einſtweilen ganz oder theilweiſe verzichtet und ſich damit begnügt, das Dageweſene gründlich einzuarbeiten und wo es nöthig erſcheint, die Fundamente neu zu legen. Kann er zur Vermeidung allzu langen Stillſtands von ſeiner eigenen Zeit wöchentlich ein Paar Stunden zu dieſem Zwecke opfern, ſo ſoll er das nicht unterlaſſen; ſelbſtverſtändlich darf für dieſe Uebungsſtunden nichts oder nur äußerſt Mäßiges aufgegeben werden. Die Klaſſe, die des Erfolges dieſer Extraarbeit, wenn ſie mit Geſchick betrieben wird, in ihrer Majorität bald inne werden wird, kann dem Lehrer dieſen Raub an ihrer Freiheit nur mit Freuden danken; die Aeltern mit. Das Capitel von den häuslichen Aufgaben iſt eins der wichtigſten des ganzen Schulweſens; hier drohen der Jugend fortwährend die ſchwerſten Gefahren für Körper und Geiſt; ein pädagogiſches Seminar kann hier allein Heil ſchaffen. Aus den in dieſem gegebenen Unterweiſungen wird der künftige Lehrer nicht bloß das Abſcheuliche und Empörende des frevelhaften Mißbrauchs der jugendlichen Arbeitskraft, des ſyſtematiſchen Untergrabens der Geſundheit und der Lebensfreuden der Knaben und Jünglinge kennen lernen, nicht bloß die Ueberzeugung gewinnen, daß ein ſolch toller Heisſporn nicht in die Schule, ſondern ins Narrenhaus oder ins Zuchthaus gehört, ſondern er wird im Einzelnen auch lernen, wie er es in der Schule anzufangen hat, um die Jugend außerhalb derſelben zu ſchonen, und wie die häuslichen Aufgaben beſchaffen ſein müſſen, wenn ſie nützen und nicht ſchaden ſollen. Es wird ſich aus dem Seminarunterricht bald als Regel ergeben, daß für eine Schulſtunde in fremder Sprache auf der unterſten Klaſſenſtufe etwa $^1/_2$, in den mittleren und höheren allmählich aufſteigend bis zu 1 Stunde, für jede andere Lehrſtunde aber durchſchnittlich $^1/_4$ Stunde häuslicher Thätigkeit in Anſpruch zu

nehmen ist. Je besser die Qualität der Schularbeit ist, um so geringer kann die Quantität häuslicher Thätigkeit sein. So wird sich mit der Zeit als Norm festsetzen lassen, daß in Sexta den Schülern täglich höchstens 1, in Quinta $1^1/_2$, in Quarta 2 und von da ab 2 bis höchstens 3 Stunden häuslicher Arbeit auferlegt werden dürfen. Ist selbst so viel nicht nöthig, desto besser. Müssen doch insbesondere die Schüler der oberen Klassen auch Zeit und Muße finden, privatim etwas Nützliches zu treiben. Wird von der Schule selbst aus die spontane Thätigkeit geförderter Jünglinge einmal freundlich und geschickt angeregt und mit wohlwollender Weisheit überwacht, weiß überhaupt ein pädagogisch gebildetes Lehrercollegium die jungen Leute aus dem Zwange der Schulzucht allmählich zum Genuß einer mäßigen Freiheit hinüberzuleiten, werden endlich den Abiturienten vor dem Abgang zur Universität über das Wesen dieser selbst, über die Pflichten, über die Freuden, auch endlich über die Gefahren, die der jungen Studirenden hier warten, die so dringend nöthigen Belehrungen gegeben, wird mit einem Wort der schreiende Gegensatz zwischen dem Gymnasial- und dem Studentenleben möglichst ausgeglichen: dann werden Gymnasium wie Universität den Gewinn davon haben, dann werden manche betrübende Erscheinungen auf beiden schwinden, und die sittliche und wissenschaftliche Ausbeute wird auf beiden eine erfreuliche Bereicherung erfahren.

Eine ganz besondere Beachtung hat das pädagogische Seminar der Mädchenschule zu widmen. Ich habe in meinem Büchlein „Einige wichtige Fragen, das höhere Mädchenschulwesen betreffend" ausführlich nachzuweisen gesucht, daß der Unterricht an diesen Anstalten so viel als möglich ist, von Lehrerinnen, natürlich in Kenntnissen und Lehrthätigkeit ihrer Aufgaben vollkommen gewachsenen gegeben werden sollte, und ich muß es geradezu für eine schädliche Verirrung halten, wenn an manchen Mädchenschulen prinzipiell der Unterricht überwiegend, ja hin und wieder fast ausschließlich männlichen Lehrkräften übertragen wird. Wie es auf einer solchen Anstalt zu einer auf gründliche Einsicht in das Wesen des Mädchens sich stützenden und die Herausbildung edler Weiblichkeit sich zum

Zwecke ſetzenden Erziehung kommen ſoll, das mögen die Eiferer für Männerunterricht an Mädchenſchulen doch erſt nachweiſen. Man ſollte meinen, den Mitgliedern eines ſolchen Lehrercollegiums müßte bei der Berathung irgend einer wichtigen Erziehungsfrage doch wunderlich zu Muthe ſein; es fällt einem da unwillkürlich etwas ein, was von den römiſchen Auguren erzählt wird. Ich fürchte auch, daß das, was Schiller in ſeinem herrlichen Gedicht „Würde der Frauen" ſo begeiſtert beſingt, bei einer ausſchließlich oder auch nur vorwiegend von Männern beſorgten Erziehung der Mädchen ſchwerlich zu glücklicher Entfaltung kommen wird, es ſei denn, daß das in der Schule Verſäumte oder Gefehlte zu Hauſe durch weiblichen Einfluß, beſonders den der Mutter, doppelt wieder gut gemacht wird. Ich möchte in meiner Anſtalt keine irgend wichtigere die Erziehung unſerer Schülerinnen betreffende Anordnung treffen, ohne vorher die Lehrerinnen gehört zu haben, und die Anſtalt fährt nicht ſchlecht dabei. Andererſeits iſt aber nicht zu leugnen, daß beſonders für den Religions- und den deutſchen Unterricht auf den oberen Klaſſen einer wohl eingerichteten Mädchenſchule academiſch gebildete Lehrkräfte wenigſtens ſo lange unentbehrlich ſein werden, als für eine der academiſchen einigermaßen gleichſtehende Ausbildung unſerer Lehrerinnen noch nicht geſorgt iſt, und ich glaube auch, daß die zur Leitung einer Anſtalt nöthige Kraft und Ruhe, auch der Ueberblick über das Ganze durchweg mehr dem Manne als dem Weibe eigen iſt, daß ſich auch Lehrerinnen in den meiſten Fällen jenem williger als dieſem unterordnen werden. So fällt denn dem pädagogiſchen Seminar zunächſt in der Erziehungslehre die ernſte und nicht leichte Aufgabe zu, die eigenthümliche Natur des Mädchens und des Weibes nach allen Seiten hin klar und wahr darzulegen und den künftigen wiſſenſchaftlichen Lehrer zur Miterziehung auch der weiblichen Jugend tauglich zu machen. Ich ſpreche hier zunächſt von der Erziehungslehre, da meiner Ueberzeugung nach die wohlorganiſirte Mädchenſchule im Lehrplan wie in der Lehrmethode einer verſtändig eingerichteten Realſchule — alſo *nicht* I. Ordnung — ſo ziemlich gleich ſein, und im Seminar alſo vorzugsweiſe die Frage zu erörtern ſein wird,

dieſer Beziehung das pädagogiſche Seminar eine ſchöne und hohe Aufgabe zu erfüllen.

Die hier beſchriebenen pädagogiſchen Seminarien werden ſelbſtverſtändlich nicht ſofort vollkommene Anſtalten ſein, ſie können nicht ſofort das leiſten, was ſie nach 10 Jahren leiſten werden. So wird ſich auch erſt mit ihrer fortſchreitenden Entwicklung allmählich eine pädagogiſche Literatur inſonderheit für höhere Lehranſtalten, wie unſere Zeit ſie braucht, bilden, die mit den Seminarien in dem Verhältniß einer gegenſeitig fördernden Wechſelwirkung ſtehen und die Thätigkeit der Leiter derſelben zunehmend leichter und wirkſamer machen werden.

Die Kenntniſſe und Eigenſchaften, die von den letzteren verlangt werden müſſen, ergeben ſich aus dem, was ſie zu leiſten haben, ganz von ſelbſt. Ich gebe zu, daß Männer, wie ich ſie in meinem Plan fordern muß, gegenwärtig nicht gerade in großer Anzahl zu finden ſind; und Herr Prof. Meyer möchte nicht Unrecht haben, wenn er in löblicher Beſcheidenheit anerkannt, daß er und die meiſten ſeiner Collegen einem ſolchen Poſten nicht gewachſen ſind. Und doch zweifle ich nicht, daß ſich für jede preußiſche Univerſität, wenn man nur ſuchen will, unter unſern practiſchen Schulmännern (an Profeſſoren iſt wohl weniger zu denken) ohne Schwierigkeit einer finden wird. Ein ſolcher muß ſelbſtverſtändlich in demſelben Grade ſeinen Seminariſten in jeder Beziehung ein Vorbild ſein, wie dieſe dereinſt als Lehrer und Erzieher ihrer Jugend Vorbilder ſein müſſen. Ein ſteifer Profeſſor, der nur „leſen“ kann, darf er am allerwenigſten ſein; er muß im Gegentheil zu den jungen Leuten in die lebendigſten Beziehungen treten, er muß ſelbſt Leben wecken können und für das ihm friſch und frei entgegentretende Leben Verſtändniß haben. Mit freudiger Rede aus ſeiner Fülle ſpendend, wo es zweckmäßig erſcheint, repetirend, fragend, Fragen anregend und beantwortend, die Geiſter ſeiner Jünger zu gegenſeitigem Gedankenaustauſch drängend, wird er innerhalb der den einzelnen pädagogiſchen Gebieten zu widmenden Zeit dieſe in immer größerer Klarheit und Vollſtändigkeit vor die Seele ſeiner Se-

minariſten ſtellen und ſie denſelben als unverlierbare Lehr- und Erziehungsweisheit in das Berufsleben mitgeben, an der ſie ſich wenigſtens in den wichtigſten Fragen der eignen ſelbſtändigen Arbeit Rath holen und die ſie in wachſender Erfahrung ihrer eignen Perſönlichkeit anpaſſen und durch ſelbſtändiges Studium ergänzen können.

Die auf pädagogiſchen Seminarien von der hier gegebenen Einrichtung gebildeten Lehrer werden ſich noch beſonders in 2 Dingen von den gegenwärtigen vortheilhaft unterſcheiden. Zunächſt werden ſie vollkommene Einſicht beſitzen in den ganzen Organismus der Anſtalt, an der ſie thätig ſind. Wie es gegenwärtig ſteht, ſo gibt jeder Lehrer „zu gehöriger Zeit und an gehörigem Ort“ ſeine Stunden; was in derſelben Klaſſe zu andrer Zeit andere Lehrer treiben, oder was in andern Klaſſen geſchieht, davon hat er meiſt nur eine ſchwache, oft ſo gut wie gar keine Kenntniß. Ob wenigſtens in der Mehrzahl der höheren Unterrichtsanſtalten nach einem die Penſa für die einzelnen Klaſſen ein für allemal feſtſetzenden Lehrplan unterrichtet wird, von welchem in dem Conferenzzimmer ſtets Einſicht genommen werden, und an dem ſich jeder für das Ganze orientiren kann, möchte ich faſt bezweifeln; ſelbſt die Schulbehörde ſcheint bei Gymnaſial- und Realanſtalten ein ſtetes Schwanken vorauszuſetzen, da ſie beim Beginn eines jeden Schuljahres ſich den neuen Lehrplan zur Prüfung resp. Beſtätigung einſenden läßt. Dieſer Zuſtand, wonach jeder Lehrer ſich nur um ſeine, dagegen wenig oder gar nicht um ſeiner Collegen Arbeit bekümmert, iſt bei den gegenwärtigen Verhältniſſen auch ganz natürlich. Die wiſſenſchaftlichen Facherамina beſchränken die academiſche Thätigkeit des künftigen Lehrers hauptſächlich auf einige wenige Disciplinen, und wenn auch in der Prüfung eine allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung in allen gefordert wird, ſo weiß man doch, wie es mit der Durchführung dieſer Vorſchrift ſteht. So beſitzen denn unſere Lehrer durchweg nur für den Unterricht in einzelnen Disciplinen ein für die Schule leidlich brauchbares Wiſſen, in manchen andern ſind ſie nicht ſelten geradezu unwiſſend. Man übertrage dem Lehrer der fremden Sprachen in Prima einmal den Mathematikunterricht in Quarta oder den naturgeſchichtlichen in

Quinta, oder dem Mathematiker das Latein in Tertia oder das Griechiſche in Quarta; man verlange einmal ſelbſt von dem einen oder andern Director einer Anſtalt, daß er in der Geographie unterrichte: wie oft wird da „Holland in Noth“ ſein, wie wird es da raſch ans „Sicheinarbeiten“ gehn müſſen! Das iſt ein unwürdiger, ein widerſinniger Zuſtand. Oder hat es Sinn, daß ein Director Klaſſeninſpectionen hält in Lehrgegenſtänden, von denen er nichts verſteht? Hat es Sinn, daß ein Tertianer mehr Mathematik kann als ein Lehrer der claſſiſchen Sprachen in Secunda und Prima? daß mancher Lehrer ſich hütet, in ſeiner Unterrichtsſtunde einen andern Lehrgegenſtand zu berühren, weil er fürchten muß, ſich die ärgſten Blößen vor ſeinen Schülern zu geben? Wie kann man ohne für ſeine Collegen zu erröthen, von einem Schüler verlangen, daß er einen Unterrichtsgegenſtand mit Ernſt betreibe, von dem, wie ſich die ganze Schule erzählt, der und der Lehrer gar nichts weiß? Wie kann ferner bei ſolcher Schulmeiſterei, wo jeder ſich nur um ſich ſelbſt kümmert, in vielen Fällen auch nur von ſeiner Sache etwas verſteht, ein harmoniſches Zuſammenwirken aller lehrenden Kräfte, wie es ein geſunder Schulorganismus vorausſetzt, ſtattfinden? wie ſollen ſich bei ſolchem Zuſtand die einzelnen Lehrer ergänzen, einander in die Hände arbeiten? wo bleibt da die Harmonie des Unterrichts?

Ganz anders geſtaltet ſich die Sache bei Lehrern, die einem pädagogiſchen Seminar angehört haben. Da dieſes an dem Geiſt ſämmtlicher Seminariſten in ſicherer Aufeinanderfolge das ganze Gebiet der Schulthätigkeit vorüberführt, ihnen klare Einſicht gibt in die Materie der Lehrgegenſtände ſowohl als in die Art, wie mit denſelben gearbeitet werden muß, ihre Berührungspunkte beſpricht, auch die den einzelnen Klaſſen zuzumeſſenden Penſa, ſo befindet ſich der für ſeinen Beruf ſo vorbereitete Lehrer in ſeiner Anſtalt ſofort in einem im Ganzen und Einzelnen ihm Wohlbekannten. Er wird ſich auch für ſolche Klaſſen und Lehrgegenſtände intereſſiren, die nicht gerade die ſeinigen ſind, wird ſich auch gerne mit dem einen oder andern Lehrer über deſſen Thätigkeit beſprechen, wird, indem er an ſeiner

Stelle treu arbeitet, nie das Allgemeine aus den Augen verlieren, ja ſo recht „als ein dienendes Glied an das Ganze ſich anſchließen.“ Geſetzt ſogar, daß mit der Zeit das Bild des Ganzen, wie er es in dem Seminar empfangen hat, an Friſche verliert, daß er auch, wenn er einmal auf höheren Klaſſenſtufen arbeitet, durch die ſchwierigere Thätigkeit an reifern Schülern mehr zur Concentration auf einzelne Lehrgegenſtände gezwungen wird, ſo kann doch der Zug zum Ganzen, die liebende Theilnahme an der Arbeit ſeiner Collegen, die Fähigkeit, dieſer zu folgen und die verſchiedenen Thätigkeiten an der Anſtalt harmoniſch zuſammenzuſchauen, in der Praxis nur wachſen, und nur die Anſtalt, an der ſich ſolche Lehrkräfte ergänzen, entſpricht dem Begriff der Schule, nur ſie kann auch an jedem einzelnen Schüler etwas Ganzes, etwas Harmoniſches ſchaffen. Nur aus ſolchen Lehrern können auch Directoren hervorgehen, denen der ruhige, klare Blick über das Ganze uud zugleich die Befähigung zur Inſpection in jedem einzelnen Unterrichtsgegenſtand gegeben iſt. Nur die aus ſolchen Directoren hervorgegangenen Schulräthe endlich werden auf ihrem ſchwierigen Poſten als die rechten Männer ſtehen, zum Nutzen und Segen, und nicht zum Schaden der ihrer Aufſicht untergebenen Lehranſtalten.

Das zweite, wodurch ſich die auf einem pädagogiſchen Seminar gebildeten Lehrer von den jetzigen vortheilhaft unterſcheiden werden, betrifft die Vorbereitung auf den Unterricht. Unter dieſer kann man ein Doppeltes verſtehen. Ueberdenkt der Lehrer vor den Unterrichtsſtunden noch einmal, was er in denſelben durchzunehmen hat, auch wie das geſchehen muß; thut er vielleicht noch einmal einen Blick in ſein Lehrbuch, um das, was er ja genau weiß, doch noch einmal mit einem Geſammtblick zu überſchauen, auch um nichts Weſentliches zu überſchlagen; vergegenwärtigt er ſich in den Hauptzügen ſein Jahresperſum, um zu wiſſen, wie weit er an dieſem Tag möglichſt kommen muß; muſtert er im Geiſt auch die Schaar ſeiner Schüler, um im Unterricht möglichſt das Intereſſe der Einzelnen mit dem der ganzen Klaſſe zu verbinden: ſo iſt das eine Vorbereitung in dem guten Sinne des Worts; dieſe kann keinem

Lehrer erlaſſen werden, aber ein erfahrener oder gewandter Schulmann vollzieht ſie in kurzer Zeit, oft in einigen Augenblicken. Kann aber der Lehrer das, was er in der bevorſtehenden Stunde treiben ſoll, dem Stoffe nach ſelbſt noch nicht oder nicht mehr, fehlen ihm in der Lectüre Wörter, ſind ihm Conſtructionen fremd geworden, ſind ihm in der Geſchichte Namen und Zahlen entfallen, kann er in der Mathematik ohne ſpecielle Vorbereitung möglicherweiſe in einem Beweiſe oder in der Löſung einer Aufgabe ſtecken bleiben: dann haben wir hier Vorbereitungen, wie ſie gegenwärtig zwar bei manchen Lehrern noch nothwendig, wie ſie aber in der That des Lehrerſtandes unwürdig ſind. Dieſe Vorbereitungen tragen auch den Fluch der Lächerlichkeit an ſich, wenn man erwägt, wer derſelben eigentlich bedarf. Als Studioſus hat er Tacitus „Annalen“ oder „Plato“ oder „vediſche Hymnen“ geleſen, hat ſich eingehend mit „italiſchen Dialecten“ beſchäftigt und an lateiniſchen Disputationen betheiligt; als Lehrer muß er ſich Stunde für Stunde 25 Verſe Metamorphoſen oder eine Seite Cyropädie „gut“ anſehen; — als Studioſus hat er in der Geſchichte Quellenſtudien getrieben, kennt die Namen von einer Maſſe von codices und Chroniken auswendig und kann viel Gelehrtes darüber ſagen; als Lehrer muß er ſich Stunde für Stunde auf den peloponneſiſchen Krieg oder auf Karl den Großen oder auf Ludwig XIV vorbereiten. Und wenn einmal eine unerwartete Frage eines wißbegierigen Schülers an ihn kommt, dann muß er nicht ſelten entweder eine Antwort lügen oder ſeine Unwiſſenheit bekennen oder die Frage abweiſen und dieſelbe Wißbegierde, die er wecken ſoll, einſchüchtern und ſchädigen. Das iſt Alles ſchon dageweſen, und ganz wunderliche Dinge ließen ſich hierüber erzählen. Nun kann doch ein Unterricht nur dann freudig und anregend gegeben werden, wenn der Lehrer über den dazu nothwendigen Wiſſensſchatz abſolut frei verfügt, wenn er in der Lage iſt ins Volle zu greifen: nur ſo kann er in das Einzelne ſtets das Ganze leuchten laſſen, nur ſo kann er Nahes und Fernes vergleichen oder verbinden; nur ſo hat der Schüler eine gewiſſermaßen Perſon gewordene Wiſſenſchaft vor ſich; nur ſo kann der Unterricht

zugleich belehren und zünden. Hier tritt wiederum der Segen des pädagogiſchen Seminars klar zu Tage. Indem der Docent von ſeinen Seminariſten bei jedem Lehrgegenſtand, deſſen Methode er eingehend beſpricht, die Kenntniß der wiſſenſchaftlichen Materie vorausſetzen und jeden Mangel in dieſer Beziehung um der Sache willen rügen muß, wird es erreicht, daß der in ſein Amt eintretende Lehrer nicht bloß weiß, wie er zu lehren hat, ſondern daß auch die einzelnen Unterrichtsdisciplinen ſelbſt im Ganzen und Einzelnen ſein geiſtiges Eigenthum ſind, und daß ſomit eine Vorbereitung auf die einzelnen Lehrſtunden nur in der zuerſt angeführten berechtigten Bedeutung des Wortes nöthig bleibt. Da ferner auf einer wohlorganiſirten Anſtalt nach einem in ſeinen Grundzügen feſtbeſtimmten Lehrplan unterrichtet wird, (das pädagogiſche Seminar nimmt dieſes geradezu in Ausſicht) ſo kehren jährlich in derſelben Klaſſe auch dieſelben Uebungsſtoffe wieder, und die Wirkſamkeit des Lehrers wird auch hierdurch fortwährend leichter und freier. Daß der Lehrer an dieſer ſteten Wiederkehr gewiſſer Lehrſtoffe nicht Anſtoß nehmen darf, habe ich oben ſchon begründet, füge aber hier hinzu, daß ein allmählicher Wechſel derſelben bei brauchbaren Lehrern inſofern mit der Zeit eintritt, als ſie nach und nach in höhere Klaſſen aufrücken. Auch giebt es noch ein Mittel, die Eintönigkeit dieſer regelmäßigen Wiederkehr zu beſeitigen; es beſteht darin, daß ein Lehrer mit ſeiner Klaſſe alljährlich aufrückt und dann nach Ablauf eines ſolchen Turnus mit neuen Schülern wieder unten beginnt, ein Modus, der, wo er ausführbar iſt, auch aus anderen Rückſichten ſich empfiehlt. Ueberhaupt hat ja, während in den einzelnen Klaſſen die Lehrgegenſtände und die Lehrſtoffe ſtets dieſelben bleiben, ein Wechſel der unterrichtenden Perſönlichkeiten, wenn ſie einem pädagogiſchen Seminar angehört haben, deßhalb im Allgemeinen weniger Bedenken, weil ſie hier in die Methoden aller Lehrgegenſtände eingeführt worden ſind. Nur der Unterricht in Religion, Mathematik und Naturwiſſenſchaften auf den höchſten Klaſſenſtufen möchte wohl auch in Zukunft einen derartigen Wechſel öfters unrathſam erſcheinen laſſen. Nehmen wir hinzu, daß der pädagogiſche

Seminarunterricht den fremdsprachlichen Aufsätzen die Berechtigung zu fernerer Existenz mit guten Gründen absprechen dürfte, so werden diese als die darauf verwendete Zeit und Mühe nur wenig lohnend und wichtigerer und nöthigerer Schulthätigkeit Abbruch thuend aus dem Lehrplan höherer Unterrichtsanstalten wohl bald verschwinden. Es werden dann die sowohl von dieser Vorbereitungs- als auch Correcturlast befreiten Lehrer der oberen Klassen sich um so bereitwilliger in die ihren Kräften entsprechende Stundenzahl finden, als ihnen der unter den gegebenen Voraussetzungen leicht und erfolgreich von Statten gehende Unterricht nur Freude und Genuß bereiten wird. Ja da ein von vielen unnützen und zeitraubenden Correcturen und von theilweise lästigen Vorbereitungen befreiter Primarlehrer leichter 20 bis 24, als ein unter solcher Bürde seufzender 18 wöchentliche Lehrstunden geben kann, so stellt die Einrichtung pädagogischer Seminarien auch Ersparniß an Lehrkräften in sichere Aussicht.

Welchen Einfluß wird nun das pädagogische Seminar auf das theoretisch-wissenschaftliche Studium der jungen „Pädagogen" ausüben? Daß dem letzteren künftig nicht mehr die genügende Zeit werde gewidmet werden können, bedarf kaum der Widerlegung. In den beiden ersten Studienjahren soll das pädagogische Seminar wöchentlich zwei, in dem letzten wöchentlich vier Stunden in Anspruch nehmen; das kann dem wissenschaftlichen Studium um so weniger ernstlichen Abbruch thun, als das Substrat der pädagogischen Arbeit zum großen Theil die Wissenschaft selbst ist. Ja insofern die Unterrichtslehre die Bekanntschaft mit den wichtigsten Lehrstoffen der Schule ausdrücklich voraussetzt, d. h. die Studirenden in den ersten 3 resp. 4 Semestern zu einer eingehenden Beschäftigung mit denselben geradezu nöthigt, arbeitet sie der gelehrt wissenschaftlichen Thätigkeit in die Hände, giebt ihr Stütze und Fundament. Eine ernste Beschäftigung mit Tacitus' „Germania" oder mit Sophokles' „Antigone" für das pädagogische Seminar wird doch die Vorlesungen eines gelehrten Professors über diese Werke nicht bloß nicht schädigen, sondern jene grundlegende Arbeit wird es dem academischen Vortrag

erst recht möglich machen, sich ausschließlich der eigentlichen Gelehrsamkeit zuzuwenden. Ferner wird die genaue Bekanntschaft mit einzelnen auf der Schule in Uebung befindlichen classischen Werken dem Studirenden den Geschmack an ähnlichen Werken derselben oder anderer Classiker doch jedenfalls nicht verderben, sondern es kann im Gegentheil eine genaue, Geist und Herz erfreuende Bekanntschaft mit den dereinst in der Schule zu treibenden Lectürestoffen, wie das pädagogische Seminar sie sowohl fordert als auch fördert, den Studirenden die Lust an andern Sprachschätzen nur wecken und mehren. Dasselbe Verhältniß besteht zwischen der durch das Seminar geforderten und geförderten allgemeinen Geschichtskenntniß und der einzelnen Geschichtsabschnitten auf der Universität zu widmenden wissenschaftlichen Forschung. Aehnlich wird es sich mit der Mathematik und den Naturwissenschaften stellen. Hierzu kommt aber ferner noch, daß der Ernst der academischen Arbeit durch das pädagogische Seminar unzweifelhaft genährt und gemehrt werden wird und daß auch in dieser Beziehung dem wissenschaftlichen Studium von jenem keine Schädigung, sondern vielmehr eine sehr schätzenswerthe Unterstützung in Aussicht steht. Es wird die academische Bummelei und Tagedieberei so mancher Geschichte oder Philologie oder Mathematik oder Naturwissenschaften Studirenden durch die Ordnung und die Treue, die das pädagogische Seminar von seinen Mitgliedern verlangen wird und muß, wahrscheinlich eine sehr wohlthätige Beschränkung erfahren, allerdings nicht zur Mehrung der „academischen Freiheit," aber zum Vortheil der Studien und der Moral der jungen Leute, zu Gunsten auch des Geldbeutels manches mit irdischem Gut nicht allzureich gesegneten Vaters.

Auch die Frage der Zeitdauer des academischen Studiums nach Einrichtung pädagogischer Seminarien beantwortet sich nicht schwer. Da diese letzteren die wissenschaftliche Thätigkeit der Studirenden nicht bloß nicht stören und beschränken, sondern fördern und heben, so ist von dieser Seite her kein Anlaß gegeben, die Studienzeit zu vermehren, und um so weniger, als, wenn einmal die pädagogischen Seminarien brauchbare und treue Lehrer auf die

höheren Lehranſtalten ſenden werden, die Gymnaſien eine ganz anders vorbereitete Jugend zur Univerſität entlaſſen können, als dieſes jetzt noch der Fall iſt. Schaden kann freilich ein verlängerter Aufenthalt auf der Univerſität nicht, und wenn diejenigen Studirenden, welche Söhne vermögender Aeltern ſind, oder welche ſich dem academiſchen Lehramt zu widmen gedenken, ihrem triennium noch einige Semeſter hinzufügen wollen und dürfen, ſo läßt ſich dagegen ſchwerlich etwas einwenden. Uebrigens beſitzen die Herren Profeſſoren ſelbſt ein Privatmittel, um dem academiſchen Studium einen ganz achtbaren Zeitzuwachs zu ſchaffen. Ein Collectivgeſuch der Univerſitäten an den Herrn Cultusminiſter um Beſchränkung der endloſen Ferien, die von der großen Mehrzahl der Studirenden nur in genialer Faullenzerei verlebt werden, würde an dieſer Stelle, wie mich dünkt, das freundlichſte Entgegenkommen finden. Die Eiſenbahnen, mit denen man jetzt wie im Fluge aus den Ferien und in die Ferien reiſt, ſchaffen allein gegen frühere Jahrhunderte, aus denen die gegenwärtige academiſche Ferienordnung (oder -unordnung?) als verdächtige Erbſchaft zu uns herübergekommen iſt, eine Zeiterſparniß von mehreren Wochen.

Die Materie der theoretiſch-wiſſenſchaftlichen Arbeit unſerer Philologen wird nun mit der Zeit mehr oder weniger eine andere werden, das gelehrt ſprachliche Studium z. B. zu Gunſten des ethiſch-äſthetiſchen eine Beſchränkung erfahren müſſen. Die Herren Profeſſoren werden ihre Hefte wohl theilweiſe umzuarbeiten genöthigt ſein; aber die bequemſten Tage haben ſie ohnehin gehabt. So haben denn die Bonner Herren von ihrem Standpunkt aus klug gehandelt, daß ſie ſich gegen die ihre ſüße Muße bedrohenden böſen Artikel der Kölniſchen Zeitung mit der vermeintlichen pädagogiſchen Autorität rheiniſcher Schuldirectoren zu ſchützen ſuchten; nicht ſo klug war es, daß die Majorität der zur Bonner Conferenz erſchienenen Herren Schuldirectoren ihnen den völlig nutzloſen Ritterdienſt geleiſtet hat.

Das dritte Jahr bringt endlich die Unterrichtsübungen, und zwar dieſe nicht bloß als Anwendung des im pädagogiſchen Seminar

Angeeigneten (nur ein ganz kleiner Theil des hier Angeeigneten kann dort vorkommen), ſondern vorzugsweiſe zur Erlernung deſſen, was eben nur practiſch erlernt werden kann. Wie der Lehrer vor der Klaſſe ſtehen muß, wie nicht, ferner die Deutlichkeit, die Lautheit ſeiner Sprache, kurz eine Unzahl von rein äußerlichen Dingen ſind zunächſt Gegenſtand der Beachtung des Vorſtehers und der Commilitonen. Mancher Lehrer würde nicht vor der Klaſſe auf dem Stuhl rekeln, die Zähne ſtochern, die Ohren ſäubern, den Schülern ins Geſicht gähnen oder ähnlichen Anſtoß geben, wenn er mit ſeinen Commilitonen ein ganzes Jahr der practiſchen Uebungen hindurch ernſtlich und unerbittlich angehalten worden wäre, ſich vor allem zu hüten, was den Schülern auffällig oder gar mißfällig ſein muß. Ferner gilt es hier, die practiſchen Griffe im Unterrichten zu finden und zu üben, deren es zahlreiche ſowohl allgemeine für alle, als auch ſpecielle für die einzelnen Lehrgegenſtände gibt. Daß der Lehrer ſich auf jede Frage nur mit der Antwort zufrieden geben darf, die in Inhalt und Form auf jene genau paßt, daß dieſelbe vollſtändig und doch zugleich im Allgemeinen möglichſt kurz ſein muß, iſt beiſpielsweiſe eine allgemeine Unterrichtsregel, deren Nichtbeachtung oder nicht genügende Beachtung an den jungen Leuten wohl monatelang wird gerügt werden müſſen. Daß man beim Ueberſetzen aus der deutſchen Sprache in die fremde jeden Satz mit von der deutſchen abweichender Conſtruction ſich zunächſt in ſogenanntes „Deutſch-lateiniſch, Deutſch-franzöſiſch,“ wiedergeben, daß man ferner einen mit Hängen und Würgen zuſammengebrachten fremdſprachlichen Satz noch einmal oder mehreremal wiederholen laſſen muß, das ſind ſpeciellere Unterrichtsregeln, die den Seminariſten eingeübt werden müßen, und durch deren Befolgung der Lehrer künftig ſeiner Klaſſe die Arbeit in zugleich das Denken anregender Weiſe erleichtert und verkürzt. In dieſen Uebungen muß der Seminariſt ferner lernen, ſich mit dem einen Schüler ſpeciell lehrend zu beſchäftigen und zu gleicher Zeit die ganze Klaſſe in Aufmerkſamkeit und Ordnung zu erhalten. Wie ferner das Sprechen eines Schülers mit dem Zuſammenſprechen der ganzen Klaſſe wechſeln muß, in welchen

Lehrgegenſtänden ſich dieſer Wechſel beſonders empfiehlt, wird hier practiſch gelernt. Dieſe und ähnliche Regeln haben zwar mit der Bona Meyer'ſchen „Freiheit" ebenſo wenig zu thun, wie mit dem „Atelier" des andern gelehrten Herrn von der Conferenz, aber ſie gehören zum Weſen eines verſtändigen Unterrichts, und ohne ihre richtige und conſequente Anwendung erzielt ſelbſt die fleißigſte und treuſte Arbeit des Lehrers nur ungenügende Erfolge. Und ſie müſſen dem Seminariſten auch gewiſſermaßen in Fleiſch und Blut übergehen, damit er als Lehrer ſich vor der Klaſſe gleichſam unwillkürlich und wie von ſelbſt in dieſer Lehrart bewege, wie der Schwimmer ſofort Arme und Beine zum Schwimmen regt, ſobald das feuchte Element ihn umgiebt. Das ſtets Neue und Unvorhergeſehene, das jeder Unterricht und jede Erziehung mit ſich bringt und das die Seele eines gewiſſenhaften Lehrers in ſteter Spannung hält und ihn ohne Unterbrechung zum Denken und Ueberlegen nöthigt, läßt es als pädagogiſches Gebot erſcheinen, daß ihm die Grundregeln aller Erziehung und alles Unterrichtes abſolut geläufig und ihre Beobachtung zur Gewohnheit werde. Daß ihm aber dieſe Fertigkeiten zur andern Natur werden, dazu bedarf es beharrlicher Uebung und vor Allem der Zeit; und damit es nicht zu falſchen Angewohnheiten komme, die ſich zu den Elementartugenden eines guten Unterrichts verhalten, wie die Fratze zum wohlgebildeten Menſchenangeſicht, ſo bedarf es in dieſem Uebungsjahr der fortdauernden, nie ermüdenden Aufſicht und Leitung. Wenn ich ferner verlange, daß dem Unterricht außer dem Seminarvorſteher ſtets auch der Klaſſenlehrer beiwohne, dem auch ſämmtliche wiſſenſchaftliche Stunden übertragen ſein müſſen, ſo iſt der Grund davon der, daß möglicherweiſe jener doch einmal zu erſcheinen verhindert ſein kann, in welchem Fall dieſer entweder die Beaufſichtigung des Uebungsunterrichts übernimmt oder ſelbſt in Gegenwart der Seminariſten unterrichtet. Der Klaſſenlehrer behält ferner durch ſeine ſtete Anweſenheit immer klare Einſicht in den Wiſſensſtand ſeiner Schüler, kann, ſobald die Unterrichtsübungen auf einen andern Lehrgegenſtand übergehen, den verlaſſenen Faden ruhig weiterführen, kann auch irgend ein Verſäumniß, wie es aber

ſelbſt bei dem vom beßten Lehrer ertheilten Unterricht möglich iſt, ſchnell wieder gut machen und bleibt endlich bei dem Wechſel der lehrenden Perſönlichkeiten immer der feſte Pol, um den ſich das innere und äußere Leben der Klaſſe dreht. Dieſe letzteren Erläuterungen zu meinen betreffenden Vorſchlägen richte ich noch ſpeciell an die Adreſſe der Herren der Conferenz, die ſich um die „guten Aeltern, die ihre Kinder lieb haben", unnöthige Sorgen machen und von den practiſchen Unterrichtsübungen Schaden für die Klaſſe fürchten.

Herr Profeſſor Stoy läßt in ſeinem pädagogiſchen Seminar die Unterrichtsübungen an Elementarſchülern vornehmen und nimmt dabei an, daß, wer ſich hier einmal ein gewiſſes Lehrgeſchick errungen, wer hier gewiſſermaßen „den pädagogiſchen Menſchen angezogen" habe, auch ohne Schwierigkeit die richtige Lehrart an höheren Unterrichtsanſtalten finden werde. Ich bin der Meinung, daß es ſich doch empfiehlt, die Unterrichtsübungen an derſelben Gattung von Schülern vorzunehmen, vor welcher der künftige wiſſenſchaftliche Lehrer ſteht, und daß, wie die Elementarſchule die rechte Uebungsſchule des Elementarlehrerſeminars, ſo die höhere Lehranſtalt die rechte Uebungsſchule des pädagogiſchen Seminars auf Univerſitäten iſt. Insbeſondere der fremdſprachliche Unterricht bedarf unbedingt der practiſchen Uebungen unter genauer Aufſicht und Anleitung. Dieſer, der vorzugsweiſe die wiſſenſchaftliche Lehranſtalt als ſolche characteriſirt, iſt nicht bloß ein von dem übrigen Unterricht weſentlich verſchiedener, ſondern er iſt auch ein überaus ſchwieriger, ja gerade in ihm treten bei ungeſchickten Lehrern jene zahlreichen Mißgriffe zu Tage, wegen deren über unſere höheren Lehranſtalten ſo allgemeine Klage geführt wird. Hier kommt es auch vor vielen andern Disciplinen auf das Legen geſunder, feſter Fundamente an, und während in andern Lehrgegenſtänden die einzelnen Gebiete neben einander liegen, und ein Schüler z. B. in Geſchichte, Geographie, Phyſik von dem einen Capitel ein gründliches Wiſſen beſitzen kann, während ſeine Kenntniſſe in andern mangelhaft ſind, ſo iſt eine gediegene Bekanntſchaft mit fremden Sprachen abſolut nicht zu erringen, wenn

der Unterricht in den Anfangsgründen mangelhaft gewesen ist. Die ungenügende Vertrautheit mit der lateinischen Elementargrammatik hängt noch Secundanern und Primanern wie Blei an den Füßen, und die schönste Zeit wird beispielsweise in dem französischen und englischen Unterricht oft mit der Correctur immer wiederkehrender Aussprache- resp. Lesefehler vergeudet, weil es in dem ersten Anfangsunterricht versäumt wurde, die noch weichen und bildungsfähigen Sprachorgane der Jugend sofort für das fremde Idiom zurechtzubilden und die Grundregeln der Aussprache in beharrlicher Uebung der Jugend gewissermaßen in Fleisch und Blut zu verwandeln. Darum erscheint es überaus wichtig, daß der Seminarist zum Anfangsunterricht gerade in den fremden Sprachen herangezogen werde; hier gerade muß an einen der wundesten Punkte unseres höheren Schulwesens die heilende Hand gelegt werden.

Auf jeden einzelnen meiner die Unterrichtsübungen betreffenden Vorschläge näher einzugehen, glaube ich mir erlassen zu dürfen. Sie sind alle reiflich erwogen, und selbst solche, welche auf den ersten Blick Bedenken erregen sollten, bin ich bereit zu begründen. Aber ich mache weder den Anspruch, einen genauen, detaillirten Plan vorgelegt noch etwas Vollkommnes geschaffen zu haben. Das hier Gebotene hat wenigstens den Vorzug der Ausführbarkeit, da ganz Aehnliches auf verwandten Gebieten sich längst vorfindet und bewährt hat. Ich übergebe meinen Plan um so mehr der freimüthigsten Kritik, als es mir mit demselben zunächst nur um ein Provisorium zu thun ist. Ich bin nämlich überzeugt, daß, wenn die hier gemachten oder ähnliche Vorschläge bei der hohen Schulverwaltung eine ernste Prüfnng finden und in Folge dessen zur practischen Anwendung gebracht werden, der Segen solcher Einrichtungen so schnell und so sichtbar zu Tage treten wird, daß der zweite Schritt nicht lange auf sich warten lassen und bald schon jedes pädagogische Seminar seine eigene Seminarschule haben wird, in welchem Fall dann der Dirigent des ersteren selbstverständlich auch der Leiter der Unterrichtsübungen ist. Daß nach meinen einstweiligen Vorschlägen die Leitung der letzteren dem Director der betreffenden Lehran-

ſtalt übertragen wird, während ein Anderer den eigentlichen Seminarunterricht ertheilt, hat gewiß auf den erſten Blick etwas Befremdendes; ich nenne ja ſelbſt dieſe ganze Einrichtung eine nur proviſoriſche. Indeß ſind die Uebelſtände doch nicht ſo groß, als es zunächſt ſcheint. Es unterrichten ja an jeder höheren Unterrichtsanſtalt verſchiedene Lehrer, obgleich dieſe Theilung der Arbeit an ſich ſchon ein Zertheilen oder gar ein Zerreißen derſelben iſt, und ſelbſt in dem idealſten Verhältniß der Harmonie unter den Lehrern eine durchaus einheitliche Thätigkeit nie erzielt werden wird. Aber wie an einer wohl eingerichteten und wohl geleiteten Anſtalt wenigſtens einmüthig gearbeitet wird, ſo ſetze ich auch bei der Theilung der Seminararbeit unter zwei Perſonen voraus, daß dieſe ſich nicht bloß vertragen, ſondern auch verſtehen, ergänzen. Anlaß zum Unfrieden kann es aber ſchon deßhalb kaum geben, weil die Gebiete der Thätigkeit der Männer doch meiſt neben einander liegen. Die beiderlei Thätigkeiten bedingen ſich gegenſeitig ſo wenig, daß der eine ſogar ſeine Sache ſehr gut machen könnte, während der andere ſie ſchlecht macht, und umgekehrt. Berührungspunkte gibt es freilich, gewiſſe Regeln werden im Seminar theoretiſch gegeben und in den Unterrichtsübungen practiſch geübt. Aber über die meiſten kann zwiſchen wirklichen Schulmännern — und das müſſen beide ſein — keine Meinungsverſchiedenheit beſtehen, und wo einmal die Anſichten nicht harmoniren, da haben die jungen Leute Gelegenheit ſelbſt zu prüfen und das Beſte zu behalten. Von einem Aufzwingen einer Methode oder eines einzelnen Verfahrens kann ja, wie ſchon oben bemerkt, ohnehin nicht die Rede ſein. Ferner wird zwar der Director der Anſtalt als Leiter der Unterrichtsübungen ſich in jener ſo ziemlich auf die Direction beſchränken müſſen und eigentlichen Unterricht kaum noch ertheilen können. Aber das erſtere iſt doch unbedingt das Weſentliche ſeines Amtes, und er wird ſich ohne Frage lieber auf dieſes Weſentliche beſchränken und, ſtatt in Prima und Secunda zu unterrichten, die Unterrichtsübungen in Quinta und Sexta leiten, als daß er dieſe Klaſſen in einer Anzahl wöchentlicher Lehrſtunden ſeinem Einfluß ganz entziehen und eine

fremde Autorität in denſelben die Herrſchaft mehr oder weniger an ſich reißen läßt. Sein Bedürfniß zu unterrichten wird er übrigens in den Uebungsſtunden hinreichend befriedigen können, denn ſehr oft wird ja die Anleitung und Beaufſichtigung der Seminariſten geradezu ſich zum Vorunterrichten geſtalten. Endlich iſt dieſe vielfache Thätigkeit in den beiden unterſten Klaſſen ſeiner Anſtalt das beſte Mittel, ſeine Schüler gründlich kennen zu lernen. Ein guter Beobachter wird noch beim Primaner des weiland Sextaners gedenken, und ſo kommt denn dieſe Thätigkeit des Directors in den beiden unterſten Klaſſen der ganzen Anſtalt zu Gute.

Es iſt endlich eine durchaus berechtigte Forderung, daß die Anſtellungsfähigkeit wiſſenſchaftlicher Lehrer und die Art ihrer Verwendung an höheren Unterrichtsanſtalten weſentlich mitbedingt werde durch das für die einzelnen Lehrgegenſtände zu ſpecificirende Zeugniß der Theilnahme an dem geſammten Unterricht des pädagogiſchen Seminars. Das wiſſenſchaftliche Examen mag nach wie vor, ſo gut es eben geht, entſcheiden, ob der junge Mann ein Gelehrter iſt; ob er aber ein Schulmann iſt, oder nicht; ob er muthmaßlich ein treuer Hirt der ihm anvertrauten kleinen Heerde oder ein Miethling, ein Marder im Taubenſchlag ſein; ob er der Jugend die theilweiſe rauhe Bahn des Lernens und Verſtehens ebenen, oder durch Unwiſſenheit und Ungeſchicklichkeit gerade in dem, was noth iſt, die Schule ſeinen Schülern und ſich ſelbſt zur Marterſtätte machen wird: das kann doch durch Männer, die ihn kaum kennen, die auch vom Schulweſen gar nichts oder nur ausnahmsweiſe etwas verſtehen, in einer Spanne Zeit und durch eine Prüfung in Dingen, die zum großen Theil mit der Schule gar nichts gemein haben, nicht feſtgeſtellt werden. Soll die Gewähr gegeben werden, daß der junge Mann als Lehrer und Erzieher ſeine Stellung wirklich ausfüllen wird; ſoll zwiſchen weniger und mehr begabten, zwiſchen ſchlechter oder beſſer vorbereiteten Leuten wohl unterſchieden werden; ſoll auch bei den Mitgliedern des pädagogiſchen Seminars über die ſchwer wiegende Bedeutung einer gewiſſenhaften Theilnahme ſowohl an dem Unterricht als an den demſelben folgenden Uebungen nicht der geringſte Zweifel beſtehn:

ſo muß das Wort insbeſondere des Seminardocenten und des Leiters der Unterrichtsübungen, die mit ihnen in den perſönlichſten Beziehungen geſtanden haben, ein mitentſcheidendes ſein, und die Gefahren oder wenigſtens Bedenken, die mit einer ſolchen Einrichtung verbunden ſein könnten, ſind kaum der Rede werth im Vergleich mit den Vortheilen derſelben.

Es zeugt von einer geradezu unbegreiflichen Unkenntniß der ungeheuern Wichtigkeit einer ſachgemäßen und gründlichen Vorbildung wiſſenſchaftlicher Lehrer für ihren Lehrer- und Erzieherberuf, wenn immer wieder aus dem Geldpunkt ein ſo großes Weſen gemacht wird, und wenn auch auf der Bonner Conferenz von achtbarer Seite in Rückſicht auf die dem Unterrichtsweſen, wie es hieß, etwas kärglich zur Verfügung ſtehenden materiellen Mittel Vorſchläge zur Verbeſſerung des unglücklichen Probejahres gemacht werden konnten. Für die Erziehung der Jugend *muß* Geld da ſein, das iſt doch nun bald unter allen gebildeten Völkern des Erdballs, auch im deutſchen Vaterlande ein unbeſtrittener Vernunftſatz geworden. Die ſtädtiſchen Vertretungen greifen tief in den Gemeindeſäckel zur Errichtung zeitgemäßer Unterrichtsanſtalten, die Cultusminiſter ſtellen ſteigende Forderungen an die Volksvertreter zur beſſeren Honorirung der Lehrer, zur Unterſtützung der beſtehenden und zur Gründung neuer Schulen, und die Landtage ſind nicht karg in Geldbewilligungen für Zwecke geſunder Volksbildung. Hier nun, wo die erſten Bedingungen erfüllt werden ſollen, daß alle dieſe für Schulzwecke aufgebrachten Mittel auch *wohl* verwendet werden; wo die Inſtitute geſchaffen werden ſollen, auf welchen für alle dieſe koſtſpieligen Unterrichtsanſtalten tüchtige Lehrer, ohne welche dieſelben ja gar nichts ſind, herangebildet werden; hier, wo eine wohlthätige Reform des Schulweſens vom Fundament aus erſtrebt wird; wo es gilt, in die Stellen unfähiger oder nur halbfähiger und in Lehre und Erziehung *ſich* unausgeſetzt und oft ſchwer vergreifender Lehrer allmählich wohlgeſchulte, tüchtige Schulmänner, wirkliche Pädagogen einrücken zu laſſen, da ſoll es an Geld fehlen? Das klingt ja ganz widerſinnig, das klingt verbrecheriſch; die Feder ſträubt ſich, über ſolchen Spar-

ſamkeitsirrwahn nur noch ein Wort zu verlieren. Hier gilt es nur, die zur Verbeſſerung des Lehrſtandes vorgelegten Pläne zu prüfen. Sind ſie nichts werth, dann weg damit! aber nur mit Gründen können ſie beſeitigt werden. Leuchten ſie dagegen ein, dann gilt es ſie zur Ausführung zu bringen, und bald, weil es keine Entſchuldigung dafür geben kann, auch keine auf angeblich dem Schulweſen nur kärglich zur Verfügung ſtehende Geldmittel ſich ſtützende, eine für die Jugend, ja für das ganze Volk als heilſam, als dringend nothwendig erkannte Sachen ohne zwingende Gründe hinauszuſchieben. In dem, wie es heißt, in Kürze zu erwartenden Unterrichtsgeſetz dürfen die Beſtimmungen über eine ſachgemäße, zweckentſprechende Vorbildung wiſſenſchaftlicher Lehrer auf ihren Lehrer- und Erzieherberuf nicht fehlen, ſonſt iſt daſſelbe, ſo weit es die höheren Lehranſtalten betrifft, eitel Stückwerk. Sollte es wahr ſein, was Herr Profeſſor Meyer der Conferenz erzählte, daß die preußiſche Unterrichtsverwaltung in Berlin ſeine 5. und 6. Theſe oder ſo etwas Aehnliches zur Ausführung zu bringen gedächte, ſo würde ſie an dieſer pädagogiſchen Schöpfung wenig Freude erleben. Ich bin aber der Meinung, daß der Herr Profeſſor ſich verhört hat, und daß hier der Wunſch der Vater des Gedankens geweſen iſt. Es gilt auch in dieſer hochwichtigen Sache das Gebot des Erlöſers, des großen Erziehers, zu beachten, daß man keinen neuen Lappen auf ein altes Kleid ſetzen ſoll. Weg mit dem Alten, das unſer höheres Schulweſen vor den pädagogiſchen Bankerott geführt hat; wir bedürfen einer Reform, einer Reorganiſation aus dem Fundament heraus!

V.

Schlußwort.

Es sei mir nunmehr gestattet, auf das in diesem Büchlein Gegebene einen kurzen Rückblick zu werfen und mit demselben eine kurze Vorwärtsschau zu verbinden. Ich habe an die Spitze des Büchleins meine in der Kölnischen Zeitung veröffentlichten Artikel über die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer für den Lehrer- und Erzieherberuf gestellt. Zur Bekämpfung des in diesen Artikeln Verlangten hat ja Herr Professor Meyer eingestandenermaßen die bonner Conferenz veranstaltet, und auch seine Gesinnungsgenossen in derselben haben ihre Angriffe ausdrücklich gegen sie gerichtet; so ist es in dem von Herrn Professor Meyer zum Druck gebrachten Bericht über die Conferenz zu lesen. Im Kampfe gegen diese Artikel haben die zerstreuten Gegner einer nothwendigen Reform „sich gefunden". Ich glaube annehmen zu dürfen, daß es denjenigen, die der Entwickelung dieser hochwichtigen Angelegenheit mit Interesse folgen, nicht unerwünscht ist, mit diesem Object der gemeinsamen Opposition Bekanntschaft zu machen oder die vielleicht nur flüchtig gemachte zu erneuern.

Herr Professor Meyer betrachtet die Verhandlungen der Conferenz und den Verlauf derselben ohne Frage als eine entscheidende That, mit der er und seine Freunde das Ansinnen an die Universität, künftig nicht bloß Gelehrte, sondern auch Lehrer zu bilden, siegreich zurückgewiesen haben. Der aus diesem freudigen Bewußtsein hervorgegangene Conferenzbericht wird wohl allmählich in allen bedeutenden Schulzeitungen auftauchen; Herr Meyer ist ein regsamer

Mann und weiß, wie man für die Verbreitung eines ſolchen Schriftſtücks ſorgt. Mich dünkt aber, der Sieg meiner Gegner iſt ein Pyrrhusſieg; dieſes „Asculum" wird nicht lange vorhalten; ich meine, ſchon aus dieſem Büchlein müſſe ihnen ſo etwas wie „Benevent" entgegenflüſtern. Man hat meinem Plan für Begründung pädagogiſcher Seminarien widerſprochen, aber nicht ein haltbarer Grund iſt dagegen vorgebracht worden, und das Gerede einer großen Anzahl meiner Gegner war ein ſolches, daß es mit unwiderſtehlicher Gewalt den Scherz und den Spott herausforderte. Ich habe ihnen in meinem Bericht über die Conferenz das gegeben, was ſie verdient haben. Die Herren werden ſich künftig wohl hüten, ins Blaue hinein eine Sache zu bekämpfen, die ihnen noch vollkommen neu iſt und in der ſie nur beſcheiden erſt lernen ſollten. Sie werden auch hoffentlich von dem Irrwahn geheilt ſein, es nütze etwas, da, wo es mit ihrer pädagogiſchen Weisheit aus iſt, das vermeintliche Gewicht ihrer Perſönlichkeit in die Wagſchale zu werfen. Hundert Schuldirectoren, die in irgend einer Sache ungereimtes Zeug reden, wiegen hier nicht ſchwerer als hundert andere Menſchen, die daſſelbe thun. Auch die Theſen des Herrn Profeſſor Meyer habe ich einer ſcharfen, unerbittlichen Kritik unterzogen; auch ſie haben dabei bekommen, was ſie verdient haben. Der Herr Profeſſor hat einem ſchweren Nothſtand der Schule gegenüber, wo nur die Univerſität helfen kann, die Hülfe derſelben in den einen Theſen ſo gut wie abgelehnt, und hat ſich in den andern auf ein Gebiet gewagt, auf dem nur ein praktiſcher Schulmann zu Hauſe ſein kann. Aber ich betrachte ihn als den Wortführer einer großen Anzahl von gleichgeſinnten Collegen in der Nähe und Ferne; jene Kritik iſt zugleich ein Zwiegeſpräch mit jedem von ihnen. Die große Frage iſt auf der Tagesordnung, ſie kann nicht von derſelben verſchwinden, bis ſie nach dem Bedürfniß unſerer Jugend, ja unſeres ganzen Volkes gelöſt iſt. Es fragt ſich hier gar nicht, was die Herren Profeſſoren zur Heranbildung brauchbarer wiſſenſchaftlicher Lehrer künftig thun *wollen*, ſondern was ſie zu dieſem Zweck thun *müſſen*, ſo wie unſere höheren Lehranſtalten für ihr Amt wohl vorbereitete

Schulmänner von der Universität nicht bloß verlangen dürfen, sondern verlangen müssen. Die Universität ragt aus vergangenen Jahrhunderten als ein ehrwürdiges, im Großen und Ganzen herrliches Institut in die Gegenwart hinein. Aber nicht Alles an ihr ist gut, nicht Alles kann bleiben, wie es früher war, und so etwas von Culturkampf wird auch ihr nicht erspart bleiben. Vor beinahe 200 Jahren fing man allmählich an, auf den Universitäten, statt wie bisher in lateinischer, in deutscher Sprache zu unterrichten; die große Majorität der Professoren leistete dieser „unerhörten Neuerung" den zähesten Widerstand. Ob Herr Professor Meyer, wenn er damals gelebt hätte, auch eine Conferenz berufen hätte, um gegen eine solche die „theoretisch-wissenschaftliche" Universitätsthätigkeit bedrohende Reform in corpore vorzugehen? Sie würde ohne Frage ebensowenig ausgerichtet haben, wie die bonner Conferenz, wäre ein todtgeborenes Kind gewesen, wie diese. Gegen die Bedürfnisse der Zeit und die klarsten Forderungen der Vernunft kämpfen auch Professoren und Schuldirectoren vergebens, ein ganzes Heer solcher Herren schiebt der Strom der menschlichen Entwicklung, wenn sie sich nicht willig von ihm tragen lassen wollen, in ruhiger Größe zur Seite oder begräbt sie in seinen Wogen. Es ist das, was die Universität für die höheren Lehranstalten thut, ungenügend, ja fast werthlos. Diese haben in den letzten Jahrzehnten äußerlich einen wahrhaft großartigen Aufschwung gewonnen, aber dem Aeußeren entspricht das Innere nicht. Stattliche Gebäude, hohe, weite Lehrsäle, ein Heer von Lehrern und Schülern, Millionen, die der Staat und die Communen für Unterrichtszwecke auswerfen, verkünden einen riesigen Fortschritt unseres Volkes in der Pflege des geistigen Lebens in dem heranwachsenden Geschlechte. Aber innerhalb der Schulwände geht es im alten Schlendrian weiter, quälen sich Lehrende und Lernende in abgestandenen Methoden oder in voller Methodenlosigkeit, und nur kläglich sind die Früchte der oft unlieblichen und aufreibenden Arbeit. Unsere höheren Lehranstalten in ihrer ungeheuern Bedeutung für das Leben, für die Zukunft des Volkes, können mit den Lehrkräften, welche die Universität ihnen bisher zu-

gesandt hat, nicht mehr auskommen; sie müssen bessere haben, auf ihren schwierigen und hochwichtigen Stand wohl vorbereitete, wohl geschulte, und nur die Universität als die natürliche Bildungsstätte der Lehrer kann ihnen Lehrer schaffen in dem wirklichen Sinne dieses Wortes. Erst wenn die Schule, die Jugend, das Volk von der Universität das erlangt haben, was sie zu ihrem eigenen gesunden Leben gar nicht entbehren können, kann der hier entbrannte Kampf enden. Man werfe mir nicht Maßlosigkeit oder Uebertreibung vor! Was ich in den Erläuterungen zu dem Plan für pädagogische Seminarien auf Universitäten gesagt habe, dem wird kein Einsichtiger seine Zustimmung versagen können; und wer wiederum die dort gegebenen Grundgesetze jeder gesunden Erziehung und jedes verständigen Unterrichtes als Maßstab an das anlegt, *was* gegenwärtig in unseren höheren Lehranstalten geschieht und *wie* es geschieht, der wird zugeben, daß ich über diese nicht zu viel gesagt habe. Wer, wie ich, in mehr als 20jähriger Lehrerpraxis, beim Blick in die Nähe und in die Ferne zur vollkommenen Klarheit gekommen ist über die zahllosen Mißstände, die sich zum schweren Schaden für unsere Jugend, zum schweren Schaden für Bildung und Wissenschaft in dem höheren Schulwesen finden, Mißstände, die es unsern höheren Lehranstalten ganz unmöglich machen, die Mission zu erfüllen, welche gerade die Gegenwart ihnen auferlegt, Mißstände, von deren Vorhandensein auch zahllose Stimmen in pädagogischen Zeitschriften und ein Heer von Flugschriften Zeugniß geben; wer andererseits über die Mittel zur Abhülfe und zur Besserung gar nicht zweifelhaft sein kann, Mittel, die sich auf verwandten Gebieten längst glänzend erprobt haben und noch fortwährend erproben: für den ist es Pflicht und Schuldigkeit, den aus Unkenntniß der Sache oder aus irgend welchen Gründen und Rücksichten entspringenden Widerspruch und Widerstand gegen das absolut Nothwendige mit der ganzen Wucht der Ueberzeugung und mit der ganzen Macht sonnenklarer Gründe niederzuwerfen.

Die von mir vorgeschlagene Reform der Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer für ihren Beruf ist nur der Anfang dessen, was

auf dieſem Gebiet überhaupt geſchehen muß. Ich habe es ſchon ausgeſprochen, daß der Benutzung der Sexta und Quinta einer höheren Unterrichtsanſtalt in der Univerſitätsſtadt für die practiſchen Lehrübungen ohne Zweifel bald ſchon die Einrichtung beſonderer mehrklaſſiger Seminar-Uebungsſchulen folgen wird. Ich füge jetzt hinzu, daß der Einrichtung pädagogiſcher Seminarien mit der Zeit **eine durchgreifende Umbildung der ganzen philoſophiſchen Facultät** folgen muß. Ein Vergleich wird das klar machen. Wenn an einem ſchwer Erkrankten die Kunſt des Hausarztes oder anderer Ärzte ſeines Wohnorts ſich erſchöpft hat, dann conſultirt er, ſofern ihm ſeine Mittel dieſes geſtatten, einen Profeſſor der Medicin auf der nächſten Univerſität, alſo einen von denen, welche die Lehrer unſrer Ärzte ſind. So wird in ſchwierigen Fragen des Geſetzes oder kirchlicher Angelegenheiten das Gutachten der betreffenden Univerſitätsfacultäten eingefordert. Welcher Lehrer aber, oder welches Lehrercollegium, welche Schulbehörde wird in ſchwierigen pädagogiſchen oder Unterrichtsfragen einen der Docenten unſrer jungen Philologen oder Mathematiker fragen oder ein Gutachten der philoſophiſchen Facultät einholen? Und wenn das geſchähe, was für Wunderdinge würden dann zum Vorſchein kommen? Die Meyer'ſchen Theſen geben uns einen kleinen Vorgeſchmack davon. Der Profeſſor der Medicin führt den Studirenden ans Krankenbett, der Profeſſor der Theologie läßt den jungen Theologen predigen und katechiſiren. Ich möchte aber den Herrn Profeſſor Meyer einmal einen jungen Lehrer im Unterrichten anleiten oder gar ſelbſt eine Muſterlection halten ſehen! So iſt auch das Nichtzuſtandekommen des pädagogiſchen Seminars ſchwerlich zu beklagen, das er, wie ſein in der Conferenz vorgeleſener Einleitungsbericht beſagt, mit ſeinem Collegen Profeſſor Knoodt vor einigen Jahren hat begründen wollen, wozu ihm aber der Miniſter von Mühler die erbetenen 300 Thaler verſagt hat. Das war wohl die kleinſte Unterlaſſungsſünde, die dieſem Herrn Miniſter vorgeworfen werden konnte. Wir haben hier eben die eigenthümliche Erſcheinung, daß unſere wiſſenſchaftlichen Lehrer von Univerſitätsprofeſſoren herangebildet werden, die ſelbſt von dem wiſſenſchaftlichen

Lehramt nichts verſtehen; deßhalb können dieſe Herren es auch ſo ruhig anſehen, daß die von ihnen ins Amt entlaſſenen Lehrer und Erzieher in den Schulen von dem, was ſie dort treiben ſollen, gleichfalls nichts verſtehen: eine Widerſinnigkeit erzeugt die andere. Daß Univerſitätsprofeſſoren früher einmal Lehrer waren, das hat Profeſſor Meyer ſelbſt als Ausnahme erklärt. Es wird alſo künftig dahin gewirkt werden müſſen, daß die Univerſitätslehrer derjenigen Studirenden, die auf der Univerſität die Vorbildung zum Lehrerſtand ſuchen, ſelbſt erfahrene Schulmänner ſind; es wird, um es in andern Worten zu ſagen, die „philoſophiſche" Facultät, ſoweit ſie Lehrer bildet, mit der Zeit eine „pädagogiſche" werden müſſen. Ich ſage „mit der Zeit", denn die gegenwärtigen älteren Univerſitätslehrer auf einmal aus „Philoſophen" zu „Pädagogen" machen zu wollen, wird im Ernſt Niemandem einfallen; die mögen, wenn auch mit einiger Veränderung ihrer Hefte, im Ganzen doch nach der alten Art weiter dociren, ſonſt könnte den von ihnen unterrichteten Leuten das doppelte Unglück widerfahren, daß ſie weder Lehrer noch Gelehrte werden. Einſtweilen muß alſo der Seminardocent mit dem Dirigenten der Unterrichtsübungen allein die pädagogiſche Arbeit thun; aber bei jeder Neubeſetzung derjenigen Lehrſtühle, von denen eine unmittelbare Einwirkung auf die Studirenden als künftige Lehrer ausgehen ſoll, muß die erſte Bedingung die ſein, daß der Anzuſtellende practiſch im Schulfach erfahren iſt. So wird allmählich die Bildung des Gelehrten und des Lehrers bei unſern künftigen Schulmännern in das richtige Verhältniß gebracht werden: es wird die „philoſophiſche" Facultät, wie jede andere, mit ihren Studirenden nicht bloß „wiſſenſchaftliche Forſchung" treiben, ſondern ſie zugleich auf ihren künftigen Beruf vorbereiten; das Priviligium, bloß wiſſenſchaftliche Forſchung zu treiben, kann ihr künftig nicht verbleiben.

Mit der Umwandlung der Facultät wird natürlich auch eine allmähliche Aenderung der Unterrichtsſtoffe vor ſich gehen. Es wird mehr oder weniger an die Stelle des Fernern das Nähere, an die Stelle des rein Formellen das Sachliche, an die Stelle des aus-

ſchließlich Sprachlichen das Ethiſch-Aeſthetiſche treten müſſen. Es muß ja ſelbſtverſtändlich auch das Allergelehrteſte künftig, wie bisher, auf der Univerſität ſeine Pflege finden, es muß auch künftig nach Parallelſtellen geſucht, Lesarten geprüft, im Entziffern von Handſchriften Uebungen angeſtellt, die Geſetze der Proſodie bis ins détail verfolgt werden u. ſ. w. Aber doch nicht in der Weiſe, daß das Alles als Selbſtzweck erſcheint, daß ganze Semeſter nur auf die minutiöſeſten gelehrten Unterſuchungen über Außenwerk verwendet werden, ſondern ſo, daß zwar über das Weſen der Sache bei den Studirenden vollkommne Klarheit erzielt wird, daß auch der, welcher an dieſen Dingen Freude und zur Pflege derſelben Beruf in ſich fühlt, ſelbſtändig darin weiter arbeiten kann, daß aber Alle Zeit und Anregung finden, ſich vorzugsweiſe dem Inhaltlichen nach ſeiner ethiſchen und aeſthetiſchen Seite mit ganzer Seele zu widmen. Wenn wir uns einmal denken wollten, daß nach einigen Tauſend Jahren Leſſing, Göthe und Schiller ſo geleſen würden, daß das Hauptintereſſe der Lectüre darin gipfelte, in Leſſings „Nathan“ über Ausdrücke wie „beiher,“ „ausgegattert“ „Paket“ gelehrte Unterſuchungen anzuſtellen, daß in der Lectüre von Göthes „Hermann und Dorothea“ die Jagd auf falſche Spondeen das Wichtigſte wäre, daß man bei Schiller über den ihm eigenthümlichen Gebrauch des Adjectivs rieſige Stoffe zuſammenhäufte, ſo würden wir das doch für eine der traurigſten Verirrungen und für eine ſchmachvolle Mißhandlung der unſterblichen Werke dieſer Dichterheroen anſehen müſſen. Geſchieht aber gegenwärtig weſentlich Anderes mit den herrlichen Schöpfungen der helleniſchen nnd der römiſchen Muße? Wahrlich Homer und Sophokles würden ſich unwillig abwenden, wenn ſie Zeugen wären, wie oft das Schönſte und Tiefſinnigſte, was ſie geſchaffen, auf Gymnaſien wie auf Univerſitäten nur äußerlich beſchaut, nur der äußere Klingklang, das Zufälligſte und Gleichgültigſte mit lächerlicher Gründlichkeit beſprochen, wie ſie nicht als Dichter, als Offenbarer der wichtigſten Geheimniſſe des Menſchenherzens, als Prieſter und Weiſen, als eigentliche Lehrer der Menſchheit belauſcht, bewundert, ſondern nur als Wörter- und Sätzemacher, als Verſe-

zimmerer mit komiſcher Ernſthaftigkeit geleſen und ſtudirt würden. Es iſt die antike Welt ein ſchöner duftender Wald, aber viele unſrer Gelehrten ſehen ihn vor lauter Bäumen nicht; ſie iſt ein Tempel voll herrlicher Gottesdienſte, voll heiliger Geſänge, voll Friede und Verſöhnung, aber viele unſrer Gelehrten kommen nicht hinein vor kritiſcher Beſchauung ſeiner äußern Formen und laſſen auch ihre Jünger kritiſirend draußen ſtehn. Und nicht bloß zur wirklichen innern Aneignung der antiken Kunſt und Wiſſenſchaft kommt es bei ſolchem Götzendienſt der Außendinge nicht, ſondern auch die großen Sprachſchätze der modernen Völker und vor Allem unſeres eigenen Vaterlandes bleiben dabei für manchen Studirenden wie begraben. Und doch wiegt ein wirklich gelehrtes Wiſſen über den Schiller'ſchen „Wallenſtein" oder den Göthe'ſchen „Torquato," ja ſelbſt über kleinere Werke dieſer und anderer Claſſiker hundertfach die im bisherigen philologiſchen Studium unvermeidlichen tiefſinnigen und wo möglich die ganze griechiſche Literatur von unten nach oben kehrenden „Forſchungen" über die Entſtehung einer Partikel aus der andern auf. Wiſſenſchaftliche Thätigkeit dieſer letzteren Art muß, wie ſchon geſagt, auch künftig geübt werden; es wäre zu bedauern, wenn es nicht Männer gäbe, die an dieſer ſchwierigen und unſcheinbaren, aber für das Ganze unentbehrlichen Arbeit nicht Freude fänden. Aber ſie kann nur für dieſe Einzelnen ſein, und dieſe finden bei ihrer natürlichen Begabung gerade für derlei Studien ſehr bald allein ihre ſichere Straße und brauchen nicht allzulange von ihren Profeſſoren am Gängelband geführt zu werden; während andrerſeits ſolch trockene Wiſſenſchaft weder nach dem Geſchmack der Mehrheit noch für deren künftigen Beruf von Werth und Bedeutung iſt. Sie paßte vollkommen zu den alten Schulen, in denen kaum mehr als Latein und dieſes wunderlich genug getrieben wurde. Den heutigen Schulen liegen aber ganz andere Aufgaben zur Löſung vor, deßhalb haben ihre Lehrer auf der Univerſität ſich auch mit ſachgemäßeren Dingen zu befaſſen, und die einſeitig gelehrten Schrullen, wie ſie gegenwärtig unſern künftigen Pädagogen das ganze triennium hindurch immer wieder begegnen, werden wie morſches Gebälk unter

dem Vernunfthauch unſrer Zeit zuſammenbrechen. In weiſer Berückſichtigung der Bedürfniſſe unſerer höheren Unterrichtsanſtalten wird man mit den künftigen Lehrern andere Wiſſenſchaft und die Wiſſenſchaft anders treiben, und im Centrum derſelben wird und muß die Pädagogik ſtehen. Wie intereſſant und ſchön dieſes Studium iſt, wie wichtig für die Schule, das haben die oben gegebenen Andeutungen über die pädagogiſche Arbeit des Seminars hoffentlich dargethan. Werden für das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf der Univerſität künftig feſte, gute Grundlagen gegeben, dann wird es Lieblingsſtudium jedes treuen Lehrers ſein, in dem er nie auslernt, das ihm ſtets neue, wichtige Blicke in die Menſchenſeele und das Menſchenleben eröffnet, ſtets neue, wichtige Hülfsmittel zu einer geſunden, weiſen und humanen Erziehung ſchafft.

Das in dieſem Büchlein Gegebene mußte ſich im Allgemeinen auf Andeutungen beſchränken, da es ſich hier nicht darum handelte, ein Lehrbuch zu ſchreiben. Manches iſt die Ergänzung deſſen, was ich in meiner Brochüre „Mängel und Mißſtände im höheren Schulweſen“ und in meinen in der Kölniſchen Zeitung erſchienenen Artikeln „Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unſerer Philologen auf ihren Lehrer- und Erzieherberuf“ geſagt habe; die drei bilden ein Ganzes. Ich habe meinen Gegnern nichts geſpart; ich habe die Mängel im Univerſitätsunterricht, ſo weit er hier zur Sprache kam, in ihrer ganzen Gemeinſchädlichkeit gezeigt. Harte Worte durften nicht fehlen; eine ſchwere Krankheit iſt zu heilen, das geht nicht ohne Schmerzen ab. Aber ich bin der guten Zuverſicht, daß Mancher, der mir jetzt ob meiner freimüthigen Sprache zürnt, mir ſpäter dafür dankbar ſein wird. Ich übergebe meine Vorſchläge der Beurtheilung aller, die ein Herz für die Schule, für die Jugend, für das Volk haben. Ich bin feſt überzeugt, daß die Ausführung derſelben für das höhere Unterrichtsweſen von den ſegensreichſten Folgen ſein wird. Ich bin bereit, jeden meiner Vorſchläge, wenn es wünſchenswerth ſein ſollte, näher zu begründen, aber auch jeden zurückzuziehen, über welchen ich eines Beſſeren belehrt werde. Auf

der von mir geleiteten Schule kommen die hier dargelegten Grundsätze, so weit sie auf eine derartige Anstalt Anwendung finden, schon seit Jahren zur täglichen und stündlichen Ausführung; Lehrende und Lernende sind glücklich dabei, Erziehung und Unterricht tragen die schönsten Früchte; Aergernisse und ernste Disciplinarfälle sind uns fast unbekannt. Dieses schöne Loos möchte ich allen Anstalten bereiten. Einen Lehrerstand möchte ich schaffen helfen, der innerlich zufrieden ist mit seiner Thätigkeit, stolz auf seinen Beruf, den besten Ständen vollkommen ebenbürtig; Lehranstalten möchte ich schaffen helfen, deren Schüler gesund sind an Leib und Seele, voll Liebe zur Wissenschaft, voll Verehrung für die Männer, welche sie in derselben unterweisen, die Jugend golden! Das Ziel muß erreicht werden; den Weg, welcher nach meiner Ueberzeugung zu demselben führt, habe ich gezeigt. Wer einen bessern weiß, möge ihn nennen und seine Vorzüge nachweisen.

Nachschrift.

Der Staatsanzeiger vom 26. Juli bringt folgende interessante Notiz:

Die von der Universität kommenden Lehrer der Physik bringen bei ausreichender theoretischer Vorbildung häufig nicht die erforderliche Bekanntschaft mit den physikalischen Lehrmitteln und die wünschenswerthe Uebung im Experimentiren mit. Zu deren Erlangung müssen sie während der Studienzeit auch mit der Zusammensetzung und Verwendung gerade derjenigen Instrumente vertraut werden, deren sie sich beim Unterricht in der Schule künftig zu bedienen haben, damit sie im Stande sind, dieselben zu erklären, auch wohl kleinere Unordnungen und Schäden daran sofort selbst herzustellen und die Unterrichtsversuche mit Sicherheit und Geschicklichkeit vorzunehmen. Der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten hat die Universitätscuratoren veranlaßt, durch Vermittlung der philosophischen Facultät auf die Einrichtung derartiger Uebungen bei derselben hinzuwirken.

Also der Herr Unterrichtsminister selbst weist hier auf die Aufgabe der Universität hin, die Studirenden zum höheren Schulamt auch practisch vorzubereiten. Das ist **in Wirklichkeit der erste Spatenstich in dieser hochwichtigen Angelegenheit.** Mögen die anderen Spatenstiche recht bald nachfolgen! Was sagt aber Herr Prof. Meyer und die Majorität der bonner Conferenz zu diesem ministeriellen Attentat auf die ausschließlich theoretisch-wissenschaftliche Thätigkeit der Universität an den künftigen Gymnasial- und Reallehrern?

9

Pädagogische Studien.

Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

14. Heft.

Die

Geschichte der Pädagogik

im

Seminarunterrichte.

Eine historisch-methodologische Abhandlung

von

Johann Christian Gottlob

Dr. J. Chr. Gottl. Schumann,

Königl. Seminardirector in Altfeld.

Wien und Leipzig. 1877.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig. 1877.

Inhaltsverzeichniß.

		Seite
I.	Ueberblick über die Geschichte der Pädagogik	1—37
II.	Allmähliche Berücksichtigung der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht	37—58
III.	Der Zweck und Nutzen der Geschichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterrichte	58—68
IV.	Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes der Geschichte der Pädagogik	68—76

I.

Ueberblick über die Geschichtschreibung der Pädagogik.

Die Geschichte der Pädagogik ist im Seminarunterrichte noch eine sehr junge Disciplin. Es hat dies zum Theil seinen Grund darin, daß die Seminare, in der Zeit der Aufklärung entstanden, die an sich wenig Sinn für den „Schutt und die Dunkelheit" der vergangenen Zeiten hatte, in ihren ersten Lehrplänen sie nicht berücksichtigten, so daß auch die folgende Zeit, welche die ursprünglichen Seminarfächer, wenn sie auch einzelne neue hinzuthat, treu conservirte, ihr keine besondere Stellung im Seminarunterrichte angewiesen hat. Es hat aber hauptsächlich seinen Grund darin, daß die wissenschaftliche Pädagogik selber erst sehr spät auf die Geschichte der Pädagogik Rücksicht genommen und sie angebaut hat. Allerdings hatte schon Amos Comenius in der Didactica magna 1631 auf die Vorgänger hingewiesen, denen er Anregung und Förderung seiner Ansichten verdankte; ebenso bot Morhof in dem zweiten Buche seines Polyhistor (Lübeck 1688, 4. Aufl. 1747) werthvolle Notizen über bedeutende Pädagogen; auch hatten die Acta scholastica um die Mitte des 18. Jahrhunderts, und Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen 1752—1755, mancher alter Schulmänner gedacht, und in dem Revisionswerke von Campe waren eine Reihe Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete eingehend besprochen worden. Aber zu einer zusammenhängenden Geschichte der Pädagogik hat erst C. E. Mangelsdorf einen Anfang gemacht in seinem „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist, Leipzig 1779". Ihm folgte am Ende des vorigen Jahrhunderts Ruhkopf mit seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, Bremen 1794". Diese Vorarbeiten sind, obgleich sie jetzt nur noch historischen Werth haben, nicht zu verachten; aber doch gebührt erst Fr. H. Chr. Schwarz das Verdienst, für die Geschichte der Pädagogik die eigentliche Bahn gebrochen und diese mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre in Verbindung gebracht zu haben. Er hat durch diese Verbindung zugleich hingewiesen auf den praktischen Werth, den dieselbe für die Erziehungslehre und für den Erzieher hat, so daß nun nach und nach klar geworden ist, daß dieselbe nicht nur für das Wissen an sich, sondern auch für die Entwickelung der Erziehung und für die Praxis von bedeutendem Interesse ist. Seine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" erschien zuerst 1813 als letzter Theil seiner Erziehungslehre, dann in der zweiten Auflage 1829 als erster Theil derselben. Es

muß, da namentlich in neuerer Zeit vielfach über die Stellung, welche die Geſchichte der Pädagogik im Unterrichte in der Pädagogik auf den Seminaren einzunehmen hat, geſtritten wird, auffallen, daß auch bei dieſem erſten Verſuche, die Geſchichte der Pädagogik mit der Pädagogik ſelber zu verbinden, dieſe das erſte Mal am Ende, das andere Mal am Anfange der Pädagogik ſteht. Nach Schwarz ſelber gehört ſie an den Anfang und hat den Eingang zur Pädagogik zu bilden, und ſie iſt in der erſten Auflage nur dadurch an den Schluß des Werkes gekommen, daß es dem Verfaſſer erſt bei der Ausarbeitung der anderen Theile der Erziehungslehre möglich geworden war, die Quellen ſo eingehend zu ſtudiren, daß er aus ihnen eine Geſchichte der Pädagogik geſtalten konnte. An den Anfang gehört aber die Geſchichte der Pädagogik für die Behandlung bei denen, welche ſich über Erziehung belehren wollen, weil, wie er in der Vorrede zur erſten Ausgabe ſagt, „aus dem Alterthume fließt der erſte Quell der Bildung und ihr ewiger; einen beſſeren konnte keine neue Zeit eröffnen, und das Beſte, was immer geſchehen kann, iſt, daß man jenes Herrliche nur immer wieder in die Zeit einführt, zu einer neueren, und wo möglich ſchöneren Geſtaltung. Wenn nun das vorliegende Buch den Beweis liefert, daß auf dieſe Art unſer Meinen und Thun in der Erziehung durch das Studium alles deſſen, was von Alters her darin geſchah, nur beſſer berathen werde, ſo iſt der Zweck des Verfaſſers erreicht, und er hat alsdann zugleich dargelegt, warum er dieſen hiſtoriſchen Theil als nothwendig zur Vollſtändigkeit ſeiner Erziehungslehre anſah.“ Noch deutlicher drückt er ſich darüber in der Vorrede zur zweiten Auflage von 1829 aus. „Für dieſe Umarbeitung ergab ſich bald, — daß aber drittens die Geſchichte der Erziehung voranzuſetzen ſei, ſchon aus dem einfachen Grunde, weil wir erſt ſehen müſſen, was bis jetzt geſchehen iſt und wie wir zu unſerer Bildung gelangt ſind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unſere Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Nach dieſer Einrichtung wird auch manches abgekürzt, indem in der Lehre ſelbſt nur auf das verwieſen zu werden braucht, was ſich in der Geſchichte vorfindet. — Der Verfaſſer hat ſelbſt dieſe Vorrede hiſtoriſch angefangen, damit man ihn und ſein Unternehmen von dem richtigen Punkte aus verſtehe.“ Unſer Urtheil über dieſe Anſicht von der Stellung der Geſchichte der Pädagogik halten wir zurück bis zu dem Abſchnitte, wo wir über die Stellung derſelben im Seminarunterrichte ſprechen müſſen. Hier genügt es, darauf hinzuweiſen, daß das Werk von Schwarz auch heute noch durch treue Forſchung, beſonnene und ungefärbte Darſtellung von Werth iſt, wenn auch die neueren Forſchungen reichlicheres Material zu Tage gefördert und manchen Irrthum beſeitigt haben. In ähnlicher Weiſe wie Schwarz hat ſein Zeitgenoſſe Aug. Herm. Niemeyer ſeinem 1799 zum erſten Male erſchienenen Werke: „Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle, Waiſenhaus“, in ſpäteren Auflagen einen „Ueberblick der allgemeinen Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts nebſt einer ſpecielleren Charakteriſtik des achtzehnten Jahrhunderts bis auf die neueſten Zeiten“ beigegeben. Er wollte dadurch wie durch ſein ganzes Werk dazu aufmuntern, „daß wir endlich anfangen ſollten, ſtatt unaufhörlich zu experimentiren und zu organiſiren, das ſo reichlich vorhandene Gute alter und neuer Zeit nur

treu und weiſe zu benutzen", und darum mit älteren Verdienſten bekannt zu machen; denn „die Kenntniß älterer Verdienſte iſt das beſte Mittel, den, welcher über einen Gegenſtand denkt und ſchreibt, vor dem Dünkel zu bewahren, daß er lauter Unbekanntes und Neues an das Licht bringe (ein Dünkel, der viele unſerer jetzigen Methodiker charakteriſirt); ſo iſt es auch eine viel zu ſehr verſäumte Pflicht, das Treffliche und Brauchbare, das wir haben, der Vergeſſenheit zu entreißen und von der unglückſeligen Gewohnheit, nur nach dem Neueſten zu greifen, zurückzubringen." Er geißelte darum auch die Schweizer mit ihrem Ausſpruche: „Die Pädagogik hat bisher in Blindheit und Finſterniß gewandelt." Die Niemeyer'ſche Geſchichte iſt überſichtlich, bündig und klar und bietet eine reiche Literatur. Daß Niemeyer außerdem auch zur Aufhellung mancher dunkeln Punkte in der Geſchichte der Pädagogik in beſonderen Abhandlungen gute Beiträge geliefert hat, daran ſei hier, z. B. an die jetzt vielfach beſprochene Ratke-Frage, nur erinnert.

In der Mitte der zwanziger Jahre dieſes Jahrhunderts hielt es auch der Leiter des Volksſchulweſens im preußiſchen Miniſterium, Dr. Rudolph Beckedorff, wie er in dem Abſchnitt „über den Inhalt und die Abſicht dieſer Jahrbücher" in den „Jahrbüchern des Preußiſchen Volksſchulweſens. Herausgegeben von Dr. Rudolph Beckedorff. Berlin, Trautwein 1825" Band 1 erklärt, für angemeſſen, in dieſen Jahrbüchern die Geſchichte des Schulweſens nach den einzelnen Provinzen zu geben, weil ſich „an die Schilderung von Thatſachen und Erfahrungen die Entwickelung von Grundſätzen und Anſichten auf natürliche und eindringliche Weiſe anknüpfen laſſe", ohne daß es dazu vieler und weitläuftiger Abhandlungen von mehr abſtraktem Inhalte bedarf. Um zugleich zu zeigen, was neben der Förderung des Verſtändniſſes für die Maßnahmen der Regierung dadurch erzielt werden kann, ſagt Beckedorff in demſelben Aufſatze: „Wenn in der neueren Zeit dem Unterrichts- und Erziehungsweſen von allen Seiten vermehrte Aufmerkſamkeit und Sorgfalt gewidmet worden iſt, ſo hat ſich neben dem dadurch unleugbar bewirkten, veränderten und verbeſſerten Zuſtande und einem nicht geringen Reichthume von nützlichen Erfahrungen und Beobachtungen, auch eine beträchtliche Verſchiedenheit der Richtungen und eine große Mannigfaltigkeit von Experimenten ergeben. Einiges davon hat ſich bewährt, Vieles hat wieder aufgegeben werden müſſen, über Anderes ſteht das Urtheil noch nicht feſt, und Manches iſt in entſchiedenem Widerſtreite unter einander. Bei einem ſolchen Zuſtande der Dinge kommt es nicht blos darauf an, daß überhaupt etwas geſchieht, daß angeregt, geſchaffen und eingerichtet wird, ſondern ganz vorzüglich darauf, in welcher Geſinnung und Abſicht gewirkt wird, von welchen Grundſätzen ausgegangen iſt, und welches Ziel erreicht werden ſoll. In den letzten anderthalb Jahrzehnten (1810—1825) iſt in den preußiſchen Landen für den Unterricht und die Erziehung viel geſchehen; begonnen unter ſchweren und unglücklichen äußeren Verhältniſſen, geſchützt und erhalten während der Drangſale und Anſtrengungen der Kriege und durchgeführt und erweitert in den günſtigen Zeiten des Friedens. Auf dem Lande ſind tauſende von neuen Schulen geſtiftet, mehr als zehntauſend im Aeußern, faſt alle im Innern verbeſſert; neugegründete oder beſſer eingerichtete Seminarien in allen Provinzen haben bereits viele tauſend

wohlvorbereitete Lehrer in Aemter entlassen, und senden jährlich fortwährend deren über sechshundert aus. Fast allenthalben ist Ordnung und Regelmäßigkeit in den Schulbesuch gebracht; für Lehrmittel und Schulbücher wird nach Möglichkeit gesorgt; schwächeren und mangelhaft vorbereiteten Schullehrern wird durch Nachhülfsanstalten, in denen sie einige Wochen des Jahres sich aufhalten, Gelegenheit gegeben, das früher Versäumte nachzuholen; zu Superintendenten und Schulinspectoren werden die eifrigsten und einsichtsvollsten Geistlichen bestellt, und ihr Eifer wird durch Ermunterung, Lob und Belohnung erhöht; unter ihrer und anderer thätiger Pfarrer Aufsicht sind Vereine, Zusammenkünfte, Lesezirkel gebildet, die den Lehrern Anregung gewähren und den Fortschritt erleichtern; träge, unbrauchbare oder unwürdige Subjecte werden aus dem Schulvorstande entfernt, strenge Prüfungen und genaue Aufsicht sind angeordnet, und durch häufige Revision an Ort und Stelle wird bewirkt, daß Trieb und Eifer nicht erkalten. Auch die Städte sind nicht zurückgeblieben. Einige der größeren haben ihr Schulwesen bereits musterhaft geordnet, andere folgen dem Beispiele mit gutem Willen, manche haben auch große Opfer nicht gescheut, viele haben wenigstens für das niedere und Armenschulwesen hinlänglich gesorgt; fast allenthalben sind neue Schulen eingerichtet, viele Schulhäuser erbaut, die Einkünfte der Lehrer vermehrt oder doch gesichert, und verständige und thätige Schulvorstände eingesetzt, und wenn nicht überall gleicher Eifer und gleicher Erfolg Statt gefunden hat, so ist doch im Ganzen Antheil und Anstrengung nicht zu verkennen gewesen; in einzelnen Fällen aber hat wenigstens der Nachdruck der Behörde ersetzt, was freilich besser und glücklicher aus freiwilliger Thätigkeit hervorgegangen sein würde. Außerdem sind Waisenhäuser, Besserungsanstalten, Erwerbschulen, Sonntagsschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten theils neu angelegt, theils erweitert und verbessert. So reiche und mannigfaltige Thätigkeit kann nicht ohne Wirkung geblieben sein. Es müssen Resultate zum Vorschein gekommen sein. Einsicht, Geschick und Arbeitsamkeit müssen sich vermehrt haben, und vor allen Dingen darf ein günstiger Einfluß auf Gesinnung und Sitte nicht vermißt werden. Hierüber Auskunft zu ertheilen ist die Hauptabsicht dieser Jahrbücher. Nicht blos in Namen und Zahlen sollen sie angeben, was gegründet und eingerichtet ist, sondern in Thatsachen und Erfahrungen nachweisen, was bewirkt worden ist und erwartet werden darf." Wir sehen daraus, daß Beckedorff aus der Kenntniß der geschichtlich gewordenen Verhältnisse und der Thatsachen, durch welche sie so geworden sind, sowie der Erfahrungen, die sich aus besonderen Einrichtungen und Maßnahmen ergeben haben, nicht nur besondere Förderung des Schulwesens, sondern auch Einsicht in das, was wirklich noth thut, und darum Verhütung von Fehlern erwartet, ja daß sie auch, wie aus anderen Stellen ersichtlich wird, durch das Hineinziehen aller Betheiligten in das Interesse der Schule vor dem blinden Nachfolgen eitler Reformer bewahren wird. Darum enthält schon das dritte Heft des ersten Bandes Nachrichten von den Rochow'schen Schulen und das erste Heft des zweiten Bandes einen ausführlichen Aufsatz „Zur Geschichte des preußischen Volksschulwesens", welcher es in der Einleitung ausspricht, daß er hätte „das ganze Unternehmen eröffnen sollen". Er gibt eine recht übersichtliche Darstellung der älteren Schulgeschichte bis auf Friedrich Wilhelm III., druckt aus der Visitations- und Consistorialordnung

von 1573 den Artikel über die Schulen, die Visitationsfragen von 1710, die Verordnung vom 28. Septbr. 1717 vom Schulbesuch, die Principia regulativa von 1736, das Reglement wegen der deutschen Privatschulen von 1738, das General-Land-Schul-Reglement von 1763, die Instruction für das Ober-Schulkollegium von 1787 ꝛc. ab. Ueber die Absicht auch dieses Aufsatzes bleiben wir nicht im Unklaren, denn er beginnt gleich: „In der Ankündigung dieser Jahrbücher ist auch eine Zusammenstellung versprochen von den wichtigsten auf das preußische Schulwesen bezüglichen älteren noch gültigen Gesetzen und Verordnungen, welche als Vorbereitung dienen solle zu den hier mitzutheilenden neueren und neuesten Anordnungen und Verfügungen. Es versteht sich wohl von selbst, daß damit nicht ein bloßer Abdruck jener Gesetze gemeint sein könne, sondern daß, wenn eine solche Zusammenstellung Interesse und Nutzen gewähren soll, sie zugleich diejenigen historischen Nachrichten und Bemerkungen enthalten müsse, die über ihre Veranlassung, ihren Zweck und Erfolg, so wie über ihren Zusammenhang mit den späteren Einrichtungen das nöthige Licht verbreiten." Das zweite Heft des dritten Bandes bringt eine kurze Geschichte des Taubstummenunterrichts, das erste Heft des sechsten Bandes eine Geschichte der Schule auf der Lastadie in Stettin, der alten Bildungsstätte für Lehrer, und andere Bände anderes Geschichtliche. Diese Art, historisch in das Verständniß der Schulaufgaben und der Mittel zu deren Lösung in der Gegenwart einzuführen, fand damals Beifall, und das mag wohl den späteren Leiter des Volksschulwesens im preußischen Ministerium, Ferd. Stiehl, um das gleich hier zu erwähnen, bewogen haben, in der Neuzeit einen ähnlichen Weg einzuschlagen in dem „Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin, W. Hertz seit 1859", in den „Aktenstücken zur Geschichte und zum Verständniß der drei preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854. Berlin 1855", in der „Weiterentwickelung der drei preußischen Regulative 1861", in der „Flugschrift": „Meine Stellung zu den drei preußischen Regulativen 1872", und bei Gelegenheit der Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes in der Schrift: „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Berlin, W. Hertz 1869." Er hat aber damit weniger Glück gehabt und weniger Beifall gefunden. Aber das lernen wir aus dem Unternehmen Beckedorffs, daß darin eine andere Bedeutung der Geschichte des Schulwesens insbesondere betont wird, die Bedeutung für die Fortentwickelung des Schulwesens durch die Behörden auf Grund der gewordenen Zustände, die erst ihre rechte Beleuchtung erfahren durch Kenntniß der Ursachen, welche sie herbeigeführt haben, so daß dann die rechten Mittel gefunden werden können. Diese Bedeutung ist auch für unsere Zeit in das gehörige Licht zu stellen, damit wir nicht den einschmeichelnden Wahnbildern mancher Reformer, welche alle geschichtlichen Verhältnisse ignoriren, unser Ohr leihen, sondern uns erinnern an das, was schon Herbart von den verborgenen Miterziehern gesagt hat, und eingedenk bleiben der Entwickelungen, welche Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 10 ff.) gibt, daß es eine allgemeine Pädagogik in dem Sinne, daß sie nicht Rücksicht zu nehmen habe auf das Zeitalter, die Nation u. s. w. überhaupt nicht geben könne. „Der historische Grund und Boden, auf welchem erzogen werden soll, modificirt nothwendig die Gesichts-

punkte, aus denen, und die Mittel, durch die es geſchehen kann und ſoll; und weil es nun einen ſolchen nicht in allgemeiner Weiſe, ſondern nur in zeitlich und national beſtimmter Weiſe gibt, ſo kann es auch keine allgemeine Pädagogik in der oben angeführten Bedeutung geben, ſondern nur eine ſolche, die ſich auf ein beſtimmtes Stadium der Geſchichte eines beſonderen Volkes in der Gegenwart oder Vergangenheit bezieht" (Waitz).

Den Ertrag der Vorarbeiten von Mangelsdorf, Ruhkopf, Schwarz, Niemeyer und Beckedorff hat Puſtkuchen-Glanzow zuſammengefaßt in ſeinem Buche: „Kurzgefaßte Geſchichte der Pädagogik, oder gedrängte Darſtellung des Entſtehens, Weſens, Zuſammenhangs und Wechſels der herrſchenden Anſichten über Erziehung und Bildung. Rinteln 1830." Es gibt die Sache in bündiger Form, hat aber heute nur noch Bedeutung für die, welche das Urtheil des Verfaſſers über die erſten Jahrzehnte unſeres Jahrhunderts, in deren pädagogiſchen Bewegungen er eine Rolle geſpielt hat, kennen lernen wollen.

Der erſte, welcher im Bewußtſein der Wichtigkeit der Geſchichte der Pädagogik und nicht abgeſchreckt von der Größe, der Schwierigkeit und dem Umfange des Unternehmens, es unternahm, eine ausführliche Geſchichte der Pädagogik zu ſchreiben, war Dr. Friedrich Cramer, Subrector am Gymnaſium zu Stralſund. Er ſpricht es in der Vorrede zum erſten Bande aus, daß ihm die Ausarbeitung einer ſolchen Geſchichte Lebensaufgabe ſein ſoll, wenn er ſagt: „Wenn mir Gott Kraft und Leben ſchenkt, ſo hoffe ich die pädagogiſchen Beſtrebungen der verſchiedenen Völker und Männer bis auf unſere Zeit darſtellen zu können, eine Arbeit, die mich ſchon jetzt wunderbar ergreift und erwärmt, und der ich alle Muße, welche mir mein Beruf geſtattet, gern und freudig widmen will, denn die Erziehung der Menſchheit vom Anfange bis in die Gegenwart zu begleiten, das iſt eines Menſchen Leben werth und das ſoll neben und nach dem mir anvertrauten Amte mein irdiſches Tagewerk ſein. Aus der Verwirrung der Gegenwart in die Vergangenheit wie in eine ältere Heimath einzukehren, iſt ſo ſehr Bedürfniß, wie beim Alter der Jugend zu gedenken. Dieſer Rückblick in die Unſchuldswelt der Kindheit iſt das ſeligſte Kleinod, das dem Menſchen ins Erdenleben zur Mitgabe wurde. Das ſagen Viele, das geſtehen Alle. Aber die Geſchichte der Erziehung gewährt uns dies ſeligſte Kleinod in zwiefacher Geſtalt, ſie iſt das Anſchauen einer zwiefachen Unſchuldswelt, einer ſchlummernden Kindheit, mit ihr und durch ſie badet ſich der Menſch im verjüngenden See der Vergangenheit." Leider iſt Cramer durch ſeinen frühzeitigen Tod verhindert worden, die mit treuem Fleiße und warmer Begeiſterung angefangene „Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts in welthiſtoriſcher Entwickelung" zu Ende zu führen. Es iſt davon nur die erſte Abtheilung, die „Geſchichte der Erziehung und des Unterichts im Alterthume" (Elberfeld bei C. J. Becker, 1832 und 1838) in zwei Bänden erſchienen, von denen der erſte die „Praktiſche Erziehung von den älteſten Zeiten bis auf das Chriſtenthum, oder bis zum Hervortreten des germaniſchen Lebens" umfaßt, während der zweite Band die „Theoretiſche Erziehung von den älteſten Zeiten bis auf Lucian" behandelt. In vier anderen Bänden wollte Cramer dann das Mittelalter und die neuere Zeit behandeln, damit das ganze Werk eine vollſtändige Erziehungs- und Unterrichtsgeſchichte der

gesammten Menschheit bildete. Aber es ist davon außer kleineren Nebenarbeiten nur auf Anregung einer Preisaufgabe der Akademie in Brüssel 1840 als Vorbereitung die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse", Stralsund 1843, erschienen, welche mit das Beste über die Geschichte der Pädagogik des Mittelalters bietet, und welche, da sie Cramer durch eine ausführliche Einleitung mit seiner Geschichte der Pädagogik im Alterthum verknüpft hat, mit dieser eine zusammenhängende Geschichte bildet. Als Ziel seiner Aufgabe hat sich Cramer, wie er es in den Vorreden und Einleitungen ausspricht, gestellt, „das, was praktisch und theoretisch bei den verschiedenen Völkern geleistet ist, in fortschreitender Entwickelung und in steter Wechselwirkung zu einander" zu erforschen und darzustellen, denn nur dann kann eine klare und gründliche Einsicht in die Geschichte der Erziehung gewonnen werden. Die Erziehung, welche das Böse und Besondere gleich einem beständigen Exorcismus auszurotten sucht, und der Unterricht, welcher das Gute und Allgemeine gleich einer fortwährenden Taufe einflößen will, muß darin mit steter Berücksichtigung des allgemeinen sittlichen und geistigen Zustandes der einzelnen Völker, oder der Erziehung im Großen und Ganzen, sowie der verschiedenen örtlichen und zeitlichen Einwirkungen, durch welche jener Zustand wesentlich bedingt ist, in gleicher Weise dargestellt werden. Der geschichtliche Fortgang in der Erziehung erscheint ihm dabei als eine fortschreitende Befreiung von der Natur, als eine zunehmende Auferstehung des Geistes und wachsende Menschenerhebung, worin sich die göttliche Idee, das Menschengeschlecht dem Ziele der Vollendung immer näher zu bringen, entwickelt und fortschreitend offenbart hat. „Damit nun dieser Begriff des menschlichen und göttlichen Fortschreitens recht anschaulich werde, ist die Geschichte der Erziehung als eine Biographie des Menschen betrachtet" und entwickelt. „Wie eine Lebensstufe die andere vorbereitet, so hat auch jedes Geschlecht der Menschen seinen Beruf, ein Volk ist der Lehrer des anderen, keines für das andere umsonst. Deshalb können immer einzelne Völker dem allgemeinen Gange vorgreifen, wie ja auch Kinder oft verständiger sind, als das Alter. Das sind die freien Pulsschläge des Lebens gegen die kalte Regel, das sind die Ausnahmen der lebenden Völker in der großen Grammatik des Menschengeschlechts. — Wenn nun die gesammte Geschichte der Erziehung und des Unterrichts eine Biographie des Menschen überhaupt ist, so finden wir im Alterthume von den ältesten Zeiten und den ersten Stufen der Entwickelung an, bis auf das Hervortreten des germanisch-christlichen Elementes, den Menschen von seiner frühesten Kindheit an bis zum vollen Jünglingsalter dargestellt. Wie sich die einzelnen Zustände des mehr oder minder gereiften Jugendlebens auseinander entwickeln, wo Uebergänge aus einem Lebensalter in ein anderes stattfinden, das Alles ist in der folgenden Darstellung ausführlich erörtert. Als entsprechend dem ersten Zustande der Kindheit oder der Periode der Sinnlichkeit, sind die noch in Horden lebenden Naturmenschen Amerika's, Afrika's und Australiens zu betrachten, bei denen selbst die Familienverhältnisse noch auf der niedrigsten Stufe stehen." Die Erziehung ist nur eine sinnliche, auf die Formirung und Bildung des Körpers gerichtete, denn je ungebildeter ein Volk, desto mehr hält es auf körperliche

Einzelheiten, und die Zerriſſenheit der körperlichen Bildung, namentlich des Geſichts, die wir vorzüglich in den zerriſſenen Erdtheilen, beſonders in Auſtralien und Amerika und in dem ungeſtalteten und ungegliederten Afrika finden, iſt ein Bild des zerriſſenen Geiſtes der Bewohner, der ſich noch nicht aus ſeiner Zerſtreutheit und Allgemeinheit ſammeln, ſich noch nicht für höhere Zwecke des Lebens concentriren kann. Erſt wo ſich die Menſchen zu größeren Genoſſenſchaften ſammeln, da beginnt die äußerliche Gleichgültigkeit, das natürliche Nebeneinander, abzuſterben, die ſittlichen Verhältniſſe der Einzelnen zu den Einzelnen fangen an ſich zu bilden und der Sinn für höhere Angelegenheiten als die unmittelbaren Bedürfniſſe, entwickelt ſich allmählich. Dies ſittliche Gefühl muß ſich zuerſt in der Familie geltend machen, und dies iſt auch im erſten Staate der Weltgeſchichte, in China, der Fall, wo das geſammte Leben und die geſammte Entwickelung unter dem Bilde einer großen Familie erſcheint, mit dem ſittlichen auch das geiſtige Bewußtſein erwacht, aber das letztere, da der Kreis des ſittlichen Lebens eng iſt, faſt noch ganz ein natürliches, gleichförmiges iſt, eben ſo regelmäßig wiederkehrend wie Ebbe und Fluth, wie Sommer und Winter, ohne die höhere Richtung und ohne die Freiheit des Bewußtſeins. „In Indien, der Wiege der Bildung, erblicken wir die erſten Blüthen am Baume des geiſtigen Lebens, und der Menſch reißt ſich im Gefühle ſeiner Freiheit bald von der Natur los, wird aber auch bald wieder von ihr übermannt, daher der dauernde Wechſel von Jubel und Trauer, von Freude und Schmerz, der ſich durch ſein Leben und ſeine Dichtung hindurchzieht. Der Menſch iſt noch zu klein, ſein Geiſt noch zu ſchwach, und die Natur zu groß und ihr Eindruck zu ungeheuer, als daß ſie ihn nicht berauſchen und ihn ſeiner unbewußt mit ſich fortreißen ſollte.“ In Perſien ſcheidet ſich der Geiſt vom Körper, wie in der Religion des Volks das Licht von der Finſterniß, ſo daß hier neben der vorwaltenden körperlichen Abhärtung der ſittlichen Bildung (Liebe zur Wahrheit) beſondere Aufmerkſamkeit zugewendet wird. Als Folge dieſes Strebens nach Wahrheit haben wir von ihnen unter allen Völkern des Orients die erſte Geſchichte. Die bei den Perſern beginnende ſittliche Erziehung ſetzt ſich bei den Juden fort, wird aber nicht ſowohl auf das Verhältniß des Menſchen zum Menſchen, ſondern vielmehr auf das des Menſchen zu Gott bezogen, daher die jüdiſche Erziehung vorzugsweiſe eine religiöſe iſt, ähnlich wie in Indien; aber die indiſche Religion drückt in ihrer Ungeheuerlichkeit das aufſtrebende Menſchenkind nieder, die jüdiſche durchdrang das ganze Leben und hob das gedrückte und gebeugte Kind tröſtend empor zum Vaterherzen. In Indien iſt nur die Wurzel, in Judäa der Gipfel der religiöſen Erziehung Aſiens. Auch in der größeren Achtung der Juden gegen das weibliche Geſchlecht, in der höheren Bildung deſſelben und in der theilweiſen Monogamie bekundet ſich ein tieferer Sinn für die häuslichen und Familienverhältniſſe. Die höhere Achtung der Frauen finden wir auch bei den Aegyptern, wo wenigſtens die Prieſter nur eine Frau hatten, und wo der Genius der Menſchheit auf der erſten Stufe des Knabenalters erſcheint, noch zum Theil befangen in der früheren Stufe der Kindheit, ſo daß er ſich unter dem Bilde der Sphinx ſymboliſch darſtellen läßt, oder der Fabel und dem Räthſel vergleichbar iſt, wo im Sinnlichen ein verborgener Geiſt hervortritt. Es herrſcht da ein Geiſt der inneren Gährung, ſo daß

das Leben der Menſchen wie ein ſteter Klageruf ſich von den Feſſeln der Natur zu einem höheren Bewußtſein empor zu ringen ſtrebt. „Aegypten iſt die Morgenröthe der geiſtigen Freiheit, deren Sonne bei den Griechen, dem heiteren, lieblichen Knaben, dem in jugendlicher Freudigkeit und in allſeitiger Kraftentwickelung das Leben entgegenlacht, zur Zeit der Kämpfe gegen die Perſer die Mittagshöhe erreicht, mit dem peloponneſiſchen Kriege aber von ihrer Höhe herabſteigt. Das griechiſche Leben iſt eine Jugendblume der Schönheit, die eben deshalb verblühen mußte, denn auf die Jugend folgt ein ſpäteres Alter, auf das Blühen ein Verblühen, auf Spiel der Ernſt. In Griechenland konnten ſich die Blüthen der Humanität am beſten entwickeln, denn alle äußeren und inneren Bedingungen vereinigten ſich hier in harmoniſcher Wechſelwirkung, ein günſtiges Klima, politiſche Sicherheit nach außen, heitere Muße im Innern, eine Schönheitsreligion, die belebend und erheiternd die Freuden an der Gegenwart würzte, und ein empfänglicher, reger Sinn als das urſprüngliche Erbtheil und die bleibende Gottesgabe ſeiner Bewohner, die ſich frei im Gebiete ihres Seins und Lebens bewegten, denn ſelbſt die doriſche Herrſchaft lähmte und ertödtete keineswegs die geiſtige Bewegung der abhängigen Völkerſchaften. Früher waren nur Prieſter die Lehrer der Menſchheit, bei den Griechen aber ſind Homer und Heſiod die Schöpfer der Theogonie oder der Götterwelt, und Dichter im weiteſten Sinne werden die Bildner des Volks, ſo wie das Leben ſelbſt, mit dem Zauber der Dichtkunſt umgoſſen, ſeine Kinder in ſinniger Heiterkeit erzog, bildete und unterrichtete“, bis dann unter der Pflege eines beſonderen Lehrſtandes, zuerſt der Sophiſten, von dem Baume der Erkenntniß die Wiſſenſchaft ſich zuerſt freier und ſchöner, namentlich in Athen, entfalten konnte. So erſcheint die Menſchheit auf der Stufe des eben zum Jünglinge heranreifenden Knaben angelangt, der nun ſelbſt prüfen, einſehen, den Zuſammenhang begreifen will, aber jetzt, nachdem er vom Baume der Erkenntniß gekoſtet, aus dem Stande der Unſchuld zur Sünde erwacht. In Rom, das eine Doppelſtadt, Athen und Sparta in ſich vereinigt, nach außen ein Kriegsvolk, nach innen ein Rechtsvolk iſt, erſcheint ihm die Menſchheit als gereifter Jüngling, der ſich durch Krieg und Eroberung das Haus ſeiner Zukunft gründet. Durch die Vereinigung beider Seiten, durch die Kraft nach außen, die in dauernden Kämpfen zunahm, durch die Feſtigkeit nach innen, die ſich in häufigen Streitigkeiten bewährte, erlangte das eine Rom auch eine welthiſtoriſche Größe, zu der ſich das vielfach getheilte Griechenland nicht erheben konnte. „Mit Rom erreicht die alte Bildung ihren Endpunkt und in der römiſchen zeigen ſich daher ſchon vielfache Elemente der modernen. Gallien hat immer den Ruhm gehabt, die Vorläuferin der neuen Bildung zu ſein, neue Ideen anzuregen, deren tiefere Begründung aber andern zu überlaſſen. In Oberitalien finden wir römiſche und galliſche Völker und mit ihnen die Elemente alter und neuer Bildung vereinigt.“ So hat Rom den Uebergang der alten zu der neuen mehr geiſtigen Bildung im Mannesalter vermittelt. — Das ſind mit ſeinen eigenen Worten die Geſichtspunkte, welche Cramer bei der Darſtellung ſeiner Geſchichte der Erziehung befolgt hat. Er iſt dadurch, daß er ſo die Geſchichte der Menſchheit zu conſtruiren verſucht, öfter in die Gefahr gekommen, der ſchulgerechten Conſtruction zu Liebe, der Geſchichte ſelbſt Gewalt anzuthun. Auch ſeine

lebhafte Phantaſie hat öfter die Klarheit und Richtigkeit des Gedankens durch Bilderſchmuck verdunkelt, und manche Spielerei mit chriſtlichen Begriffen, z. B. das Erwachen des Selbſtbewußtſeins als Sündenfall zu bezeichnen, wirft ein ſchiefes Licht auf einzelne Partien der Geſchichte, während andrerſeits die Bedeutung des Chriſtenthums und die Stellung, welche das Volk Israel für daſſelbe einnimmt, nicht in der rechten Weiſe erkannt, auch der Zuſammenhang durch die Scheidung in einen theoretiſchen und praktiſchen Theil zerriſſen iſt. Aber überall tritt uns Lauterkeit der Geſinnung, religiöſe Wärme, Ernſt und Begeiſterung für die hohe Aufgabe der Erziehung bei dem Verfaſſer wohlthuend entgegen. Und wie es ſchon ein nicht Geringes war, die große Aufgabe der Geſchichte der Erziehung zu erfaſſen, ſo gebührt ihm auch das Verdienſt, daß er durch ſinnige und gedankenreiche Darſtellung, durch ſorgſame Zuſammenſtellung und Verarbeitung des geſchichtlichen Materials, ſoweit es bis auf ihn durch die Forſchung zu Tage gefördert war, und durch den gründlichen Fleiß, mit dem er in einzelnen Partien zuerſt Licht geſchafft hat, zuerſt eine wirkliche Geſchichte der Pädagogik in wiſſenſchaftlicher Schärfe und Darſtellung geſchrieben, und ſo die Bahn gebrochen hat, auf der neue Bearbeiter dieſer Wiſſenſchaft von ſeinen Fehlern ſowohl wie von ſeinen Vorzügen lernend, weiter ſtreben konnten.

Cramer erhielt bald einen Nachfolger in einem Zeitgenoſſen, in Karl von Raumer, welcher etwa da, wo Cramer in der Geſchichte des Mittelalters aufgehört hat, begann mit ſeiner „Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit“ (4 Bände. Stuttgart, Lieſching. Erſte Auflage 1842). Dies Werk iſt, wie das Werk von Cramer, hervorgegangen aus dem ſittlichen Ernſt, mit welchem ſein Verfaſſer die Aufgabe der Erziehung und den Lehrerberuf auffaßte. Die Eigenthümlichkeiten deſſelben, der große Unterſchied deſſelben von dem Cramer'ſchen, werden aber erſt recht verſtändlich aus der Lebensführung und der Lebensanſchauung ſeines Verfaſſers. Karl von Raumer, geb. den 9. April 1783 zu Wörlitz, geſt. den 2. Juni 1865 zu Erlangen (Karl von Raumer's Leben von ihm ſelbſt erzählt. Stuttgart, Lieſching. 1866), hatte, wie er ſelbſt ſagt, bei ſeinen trefflichen Lehrern Meierotto, Buttmann, Fr. Auguſt Wolf, Steffens, Werner und anderen ausgezeichneten Männern, die beſte Gelegenheit gehabt, etwas Rechtſchaffenes zu lernen. In der großen nationalen Bewegung, welche während und nach der Unterdrückung durch Napoleon Deutſchland weckte, wurde beſonders durch Schleiermacher's und Fichte's begeiſternde Worte der Gedanke lebendig, das deutſche Volk durch eine nationale Erziehung zu dem großen Werke ſeiner einſtigen Befreiung zu kräftigen, wehrhaft und kampfbereit zu machen; denn durch die neue Erziehung werde, ſo hoffte man, ein neues Geſchlecht erwachſen, welches eine neue glorreiche Zeit herbeiführen werde. Und Fichte glaubte, dieſe neue Erziehung ſei ſchon gefunden durch Peſtalozzi, auf den er daher in ſeinen Reden an die deutſche Nation hinwies. Zu denen, welche ſich begeiſterten und hofften, dem Volke durch die neue Erziehung helfen zu können, gehörte auch K. von Raumer. Mit vielen andern eilte auch er in die Schweiz, um in der Muſteranſtalt Peſtalozzi's zu lernen und mitzuhelfen. Er fand aber, daß die Verwirklichung der Idee in der Anſtalt mangelhaft ſei und kehrte in dieſer Beziehung enttäuſcht heim, aber die Begeiſterung für die Idee blieb in ihm

lebendig, so daß er nichts sehnlicher wünschte, als auch selber lehrend an der Erneuerung des Volkes in der Erziehung der Jugend mit zu arbeiten. Er hatte aber kaum damit als akademischer Lehrer in Breslau begonnen, wo er mit Harnisch, der dort das Seminar leitete, in Verbindung trat, als der Freiheitskrieg auch ihn zu den Waffen rief. In ernster Zeit reifte er auch innerlich zum Christen, und darum förderte er, als er aus dem Felde mit dem eisernen Kreuze geschmückt zurückkehrte, das angefangene Werk weiter. Durch freundschaftlichen Verkehr suchte er namentlich auf die Studenten erziehlich einzuwirken und nahm lebhaft an der Ausbildung der Jugend durch das Turnen Theil. Dieses Bestreben setzte er auch in Halle, an dessen Universität er 1819 als Docent berufen wurde, fort, und dort begann er aus demselben Interesse 1822 im Anschluß an die Geschichte der Pädagogik von Chr. H. Schwarz Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik zu halten. Aber schon 1823 wandte er sich wegen der burschenschaftlichen Streitigkeiten von Halle fort und übernahm in Nürnberg die Leitung der Dittmar'schen Erziehungsanstalt, in der er auch selber Unterricht ertheilte. Zugleich gründete er eine Anstalt für verwahrloste Kinder, so daß er, als er als Professor nach Erlangen berufen, auch die Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik (1838—1842) wieder aufnahm, auch eine reiche praktische Erfahrung gesammelt hatte. In Erlangen gab er auch nach diesen Vorarbeiten seine „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" 1842 heraus. Er spricht sich über dieselbe in der Vorrede zur ersten Auflage dahin aus: „Mein Buch beginnt mit dem Wiederaufblühen der klassischen Studien. Deutschland faßte ich vorzugsweise in's Auge. Warum ich als Einleitung eine kurze Geschichte der italienischen Entwickelungen von Dante bis auf die Zeit Leo des Zehnten vorausschicken mußte, ergibt sich dem Leser aus dem Buche selbst. Er wird sich, wenn etwa nicht gleich anfangs, doch im Verfolg des Lesens überzeugen, daß jene Einleitung zum Verständniß der Geschichte deutscher Pädagogik unumgänglich nothwendig sei. — Eine Geschichte der Pädagogik muß einmal die Bildungsideale in's Auge fassen, durch welche ein Volk in der Folge seiner Entwickelungsepochen beherrscht wird, dann aber die Weise, wie die Pädagogik in jeder Epoche das aufwachsende Geschlecht dem Bildungsideale gemäß zu erziehen, dies Ideal in der jungen Generation zu verwirklichen strebt. In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personificirt auf, sie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik, selbst wenn sie nicht Pädagogen sind.

„Ein großes Muster weckt Nacheiferung
Und gibt dem Urtheil höhere Gesetze."

Doppelt mächtig wirken sie aber auf die Bildung ihres Volks, wenn sie zugleich selbst pädagogisch eingreifen, wie einst Luther und Melanchthon. Diese Betrachtung bestimmte mich, in dieser Geschichte vorzugsweise Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen zu geben, welche bei ihren Zeitgenossen im größten geistigen Ansehen standen und deren Beispiel vielen vorleuchtete. Ein solcher war Johannes Sturm in Straßburg, ein Rector, der mit festem Blick einem festen pädagogischen Ziele nachging, sein Gymnasium höchst verständig organisirte, und das, was er für das Rechte erkannt hatte, auch mit größter Virtuosität ausübte. Eine aus den Quellen geschöpfte genaue Dar-

ſtellung der pädagogiſchen Wirkſamkeit dieſes Normalrectors gewährt meines Erachtens viel mehr Anſchaulichkeit und Belehrung, als wenn ich mich in ein zerſtückeltes Charakteriſiren vieler mittelmäßiger, nach Sturm's Vorgang eingerichteter Schulen verloren hätte. So viel zur Rechtfertigung, daß dieſe Geſchichte vorzugsweiſe eine Folge von Biographien enthält. Bei der außerordentlichen Verſchiedenheit der zu charakteriſirenden Männer wird es nicht auffallen, wenn meine Charakteriſtiken in der Form höchſt verſchieden ſind. — In einer andern Hinſicht ſollte ich mich wohl auch entſchuldigen; jedoch ich ſtehe an, es zu thun. Man verlangt nämlich vom Geſchichtſchreiber eine objective Darſtellung, insbeſondere eine Darſtellung frei von Liebe und von Haß. Mit Recht wird eine Wahrheit und Gerechtigkeit verlangt, welche weder blind iſt gegen das Gute am Feinde, noch gegen das Böſe, was dem Freunde anklebt. Aber frei von Liebe und von Haß bin ich nicht und will es nicht ſein, ich will nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen das Böſe haſſen und dem Guten anhangen, auch ſauer nicht ſüß, noch ſüß ſauer nennen. Es wird auch wohl zur Objectivität gefordert, daß der Hiſtoriker nie perſönlich hervortrete, nie ſeine Meinung über die mitgetheilten Thatſachen äußere. Man räumt ihm nicht ſo viel ein als dem Dramatiker, der ſich durch Prolog oder Epilog, oder durch den Chorus, der vor jedem Aufzuge auftritt, mit dem Publikum über ſein Stück ſpricht. Auch einer ſolchen Objectivität kann ich mich nicht rühmen, ich trete hin und wieder offen mit Urtheilen vor. Und ſollte nicht die Objectivität der Geſchichte gerade durch ein freies, perſönliches Dazwiſchentreten des Hiſtorikers mehr gewinnen, als wenn er möglichſt hinter den Thatſachen und ihrer Erzählung Verſteck ſpielt? Lernt doch der Leſer durch ſolch unverholenes Urtheilen den Verfaſſer kennen und weiß, was er ſich von ſeiner Erzählung zu verſehen habe. Er bemerkt dann leichter, wo ihn, auch beim beſten Willen unparteiiſch und wahr zu ſein, doch etwas Menſchliches, Parteiiſches beſchleichen ſollte. Von einem Kirchenhiſtoriker, welcher ſeine puritaniſche Geſinnung ohne Rückhalt ausſpricht, erwartet kein verſtändiger Leſer eine unparteiiſche Würdigung des Mittelalters. — Ich trete auch deshalb offen mit Urtheilen hervor, um die Leſer zum Beſprechen mancher wichtigen pädagogiſchen Gegenſtände zu reizen, was die bloße Darſtellung der Thatſachen in der Regel nicht bewirkt. Wenn in dieſer Geſchichte Ideal und Methode ſo verſchiedener Pädagogen geſchildert werden, ſo drängt ſich, beſonders den praktiſchen Schulmännern, eine Vergleichung mit ihrer eigenen Anſicht und Verfahrungsweiſe auf. Uebereinſtimmendes erfreut und gibt ein befriedigendes Gefühl, daß man das Rechte thue. Abweichendes treibt zur Prüfung des Eigenen wie des Fremden: eine Prüfung, deren Reſultat entweder Beharren aus verſtärkter Ueberzeugung oder Aendern iſt. Ich geſtehe gern, daß mich vorzüglich ein praktiſcher Zweck, wie ich ihn eben angedeutet, zu dieſer Arbeit getrieben und bei derſelben geleitet habe." Aus dieſen Geſichtspunkten hat Raumer ſein Werk geſchrieben, beſonders auch, um der akademiſchen Jugend die Bildungsideale vorzuhalten, durch welche das deutſche Volk in Folge der humaniſtiſchen Beſtrebungen und der Reformation beherrſcht und zu denen die Jugend erzogen wurde. Aber er hat nur die Höhepunkte in anſchaulich gezeichneten, quellenfriſchen Charakteriſtiken ſolcher Männer, die ihr Zeitalter beherrſchten, hervorgehoben. Die ganze Darſtellung iſt chriſtlich und tief ernſt, und ſo

ziehen ſich durch das Ganze die Gedanken hin: Gott iſt der Erzieher des Menſchengeſchlechts, um es zur vollkommenen Heiligkeit zu führen. Darum müſſen wir bei aller Erziehung auf die göttliche Erziehung des Menſchengeſchlechts ſchauen, wenn unſere Erziehung wirklich gedeihlich ſein ſoll. Wir müſſen aber neben der allgemeinen Art und dem Ziele der ganzen Menſchheit auch den individuellen Charakter des Kindes ins Auge faſſen, wie ihn Gott geſchaffen, in der Taufe wiedergeboren hat und fort und fort erzieht, damit wir gewiſſenhafte Mitarbeiter Gottes bei der Erziehung ſind und das Ideal verwirklichen helfen, zu deſſen Realiſation Gott ſchon dem Kinde die Anfänge eingepflanzt hat. Das Ziel iſt der neue Menſch in Heiligkeit, Liebe und Weisheit, der Gottes Ebenbild vollkommen wiederhergeſtellt an ſich trägt. Auf dieſem Fundamente ruht Raumer's Anſchauung von der chriſtlichen Erziehung, nach dieſem prüft er die Arbeiten der Männer, die in den Rahmen ſeiner Geſchichte fallen. In dieſem Sinne ſchildert er zuerſt die Vorläufer und Beförderer der altklaſſiſchen Studien in Italien und Deutſchland, entwickelt in der Reformation die Verdienſte Luther's und Melanchthon's um die Erziehung und den Unterricht, zeichnet dann das Leben der großen Rectoren Trotzendorf, Neander und Sturm nach dem Quellenmaterial, das er zum Theil zum erſten Male an's Licht gezogen hat, ſo daß allerdings das Leben Sturm's auf Grund neuer Quellen nach ihm Gegenſtand vieler Discuſſionen geworden iſt (Eckſtein, Kückelhan, Laas ꝛc.). Es folgt dann eine Darſtellung der Schuleinrichtungen in Württemberg und Sachſen und die Einrichtung der Studien bei den Jeſuiten, während auch in kurzen Zügen die Univerſitäten, der verbale Realismus, Fr. Baco und Montaigne geſchildert werden. Der zweite Band beginnt mit den Neuerern, mit Wolfgang Ratke, den er im Ganzen richtig geſchildert hat (vgl. in der neueren Zeit Krauſe, Schumann, Störl), mit dem großen Kriege und A. Comenius, ſchildert dann, um Einzelnes nur noch hervorzuheben, die pietiſtiſche Richtung in A. H. Francke, aus deſſen Beſtrebungen auch die Realſchulen hervorgingen, dann die Philanthropen und deren Vorläufer Locke und Rouſſeau, die philologiſche Richtung der Erziehung in F. A. Wolf und endlich aus eigener Anſchauung in Peſtalozzi das auf die Entwickelung der Volksſchule gerichtete Streben. Es iſt allerdings keine vollſtändige und erſchöpfende Geſchichte der Pädagogik, denn es ſind nur die Hauptvertreter der verſchiedenen Richtungen vertreten, und dieſer Mangel wird auch nicht ausgeglichen durch die Abhandlungen des dritten Theils über die erſte Kindheit, Kleinkinderſchulen, Schule und Haus, Erziehungsinſtitute, Hofmeiſtererziehung, den Religionsunterricht, das Latein, die Geometrie, das Rechnen, die phyſiſche Erziehung, die Schulen der Wiſſenſchaft und der Kunſt, über den Unterricht im Deutſchen (von ſeinem Sohne Rud. v. Raumer), über Kirche und Schule und die Erziehung der Mädchen, obgleich ſie manches hiſtoriſche Material und anregende Gedanken bieten. Dieſer Mangel wird auch nicht gehoben durch den vierten Band, welcher die Geſchichte der Univerſitäten behandelt. Aber gerade das Hervorheben der Hauptgeſtalten orientirt nicht nur in der Geſchichte der Pädagogik, ſondern macht auch den Blick ſcharf, um auch in untergeordneten Erſcheinungen die Hinneigung zu der oder jener Richtung zu erkennen; dazu ermuntert die praktiſche Haltung

des Buches zu ernster Selbstprüfung, und der reiche Stoff bietet eine reiche Fülle treffender Anschauungen und Erfahrungen.

Die Arbeit von Raumer regte eine Reihe Einzelforschungen an, die meist in Programmen niedergelegt sind; dagegen sind die nächsten Arbeiten, die Geschichte der Pädagogik im Zusammenhange darzustellen, nicht bedeutend. E. Anhalt, Geschichte des Erziehungswesens im Zusammenhange mit der allgemeinen Culturgeschichte (Jena 1846), hat nur eine kurze Zusammenstellung der Hauptsachen gegeben; J. F. Th. Wohlfahrt, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen (2 Bände, Quedlinburg und Leipzig 1853 und 1855) bietet zwar ein reichhaltiges, aber ein ungeordnetes Material, indem er noch dazu mit dem Hochmuthe des alten Rationalismus die Vergangenheit meistert und nach dem Maßstabe der Zweckmäßigkeit für die Gegenwart die Leistungen der Vergangenheit mißt; und Körner's Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider Confessionen (Leipzig, 1857) ist nur flüchtig gearbeitet und daher dürr und trivial und voll innerer Widersprüche. Eine kurze Geschichte der Pädagogik in übersichtlicher Weise gab als Einleitung G. Baur in den „Grundzügen der Erziehungslehre" (Gießen, 2. Aufl., 1849). Er hat dieselbe seinem Artikel über die „Geschichte der Pädagogik" in Schmid's Encyclopädie (Band 5) zu Grunde gelegt und erweitert. Eine kurze Geschichte der deutschen Volksschule gab sodann Dr. H. Graefe am Schlusse seines Werkes: „Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse" (2. Aufl. 1850), weil er von dem Grundsatze ausging, daß die Gegenwart erst durch die Vergangenheit in ihr volles Licht trete, und daß nur derjenige sagen dürfe, er verstehe das, was ist, der wisse, wie es geworden. Es sind meist kurze, aber lichtvolle Uebersichten über die einzelnen Zeiträume, welche auch Blicke in die zukünftige Entwickelung der Volksschule eröffnen sollen. Umgekehrt stellten die Prolegomena in Palmer's Evangelischer Pädagogik (1. Aufl. 1852) eine kurze Uebersicht der Geschichte der Pädagogik voran, um das Werden der Pädagogik zur Wissenschaft in geschichtlicher Entwickelung zu zeigen. Es werden in kurzen Uebersichten vorgeführt: die vorchristliche Zeit, die alt- und neutestamentliche Pädagogik, die Kirchenväter, das Mittelalter, die Reformation, die Herausbildung der reformatorischen Erziehungsidee durch Spener und Francke, die pädagogische Revolution von Locke bis Pestalozzi, die Richtungen der Gegenwart, der Standpunkt der evangelischen Pädagogik, deren Stellung zur Theologie, Grenzen und Eintheilung, so daß der Leser dadurch völlig für das nachfolgende System vorbereitet ist. Da das preußische Regulativ für den Seminarunterricht vom 1. October 1854 statt der früheren Rubriken: Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik ꝛc. auf den Lectionsplan der Seminare wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" setzte, in der auch gegeben werden sollte „ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zur Familie, Kirche und Staat, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre

Darſtellung finden können": ſo nahm K. Bormann in ſeine „Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer" (9. Aufl. 1861) auch fünf Abſchnitte geſchichtlichen Inhalts (von den chriſtlichen Schulen vor der Reformation, von den evangeliſchen Volksſchulen im Zeitalter der Reformation, Aug. Herm. Francke, die Philanthropen, Peſtalozzi) auf, welche auf 14 Seiten einen recht dürftigen Stoff bieten, welcher gegen die Reichhaltigkeit des Materials, welches L. Kellner in ſeiner Schrift: „Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeſchichte" (Eſſen 1862) den katholiſchen Volksſchullehrern bietet, traurig genug abſticht. Kellner geht von der Anſicht aus, „daß die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts für Geiſt und Herz erſprießlich iſt und den umfaſſendſten Nutzen gewährt. Sie wird den Lehrer überzeugen, daß Liebe zur Sache, Begeiſterung und Ueberzeugungstreue die Haupthebel aller pädagogiſchen Wirkſamkeit ſind und ſelbſt da mit entſchiedener Macht einwirkten, wo ſie für den Irrthum auftraten. Die Erinnerung hieran iſt gewiß niemals nützlicher geweſen als gerade in der Gegenwart, wo das Uebergewicht der materiellen Intereſſen einen Umfang gewonnen hat, der bis in die niedrigſte Dorfſchule reicht und vielfach die Frage in den Vordergrund treten läßt: Welcher Lohn wird mir für meine Arbeit? — Wenn irgend etwas die Jugend und den Mann erwärmen, mit Hochbildern erfüllen kann, ſo iſt es das Beiſpiel, und darum dürfte es ſich dringend empfehlen, den angehenden Lehrern in ihren Bildungsanſtalten, ſo wie jüngeren und älteren Lehrern in den Conferenzen von Zeit zu Zeit als Stärkung für die Berufspflichten Beiſpiele vorzuführen, wie ſie die Erziehungsgeſchichte reichlich bietet. Solche Beiſpiele würden aber auch nach einer andern Seite hin vom vortheilhafteſten Einfluſſe ſein können. Sie würden mit der Liebe auch die Demuth paaren. Namentlich jüngere Lehrer würden daraus lernen, daß nicht alles Wahre neu iſt, ſondern daß vielmehr die wichtigſten, ewige Geltung behauptenden Wahrheiten bereits in vielen Köpfen und Herzen gelebt haben, und daß wir vielfach nur Nachgeborne ſind, die vom Vermächtniſſe der Väter zehren und erſt ſorgen ſollten, dieſes dankbar zu verwerthen, anſtatt auf Neuerungen zu ſinnen, die meiſtens nichts weiter als Variationen eines alten Themas ſind. Der Mangel an Würdigung und Verſtändniß des Alten iſt eine Haupturſache ſo mancher Zerſplitterung der Kräfte und ſo mancher frühreifen Ausgeburten des Hochmuthes. Tiefere Blicke in die Erziehungsgeſchichte und in das Wirken einzelner ihrer Repräſentanten werden uns endlich in der hochwichtigen Ueberzeugung befeſtigen, daß nur die chriſtliche Auffaſſung des Berufes vor verderblichen Abwegen bewahrt, und daß jede Entfernung von den Lehren des poſitiven Chriſtenthums auch Keime von Irrthum birgt, welche ſich ſpäterhin zu Früchten entwickeln, die kaum minder verderblich wirken, als jene am Baume der Erkenntniß des Guten und Böſen. Je mehr gerade in der Gegenwart das Rechtsbewußtſein zu ſchwinden droht und immer größer werdende Begriffsverwirrung ſich mit ſteigender Genußſucht verſchwiſtert, um auch die Maſſen in ihrem ſittlichen Leben zu gefährden, deſto mehr müſſen Lehrer und Schule von der Wahrheit durchdrungen ſein, daß nur in der chriſtlichen Auffaſſung des Lebens Heil und Wiedergeburt zu finden iſt. Nach dieſer Seite hin werden Bilder aus der Erziehungsgeſchichte von großem Nutzen ſein. Niemals können wir es verhindern, daß unſere Lehrer früher oder ſpäter mit Männern, wie Rouſſeau, Baſedow ꝛc.

bekannt werden. Schlimm ist eine solche Bekanntschaft nur dann, wenn sie junge Männer ohne Führer oder gar mit einem Führer machen, der ihr Urtheil verwirrt, indem er die Schatten Licht nennt und das Gift als gesunde Nahrung preist. Auch deshalb halte ich es für eine Pflicht aller, die auf Schulen und Lehrerbildung einzuwirken haben, daß sie die rechte Bekanntschaft mit den Koryphäen der Pädagogik zur rechten Zeit im Lichte des Christenthums vermitteln und dadurch zugleich auf anschaulicher Grundlage eine Erziehungslehre bauen, deren Theorie durch die Macht des Beispiels unterstützt wird. Der katholische Lehrerstand wird durch pädagogische Lebensbilder, wie ich sie zu liefern bemüht gewesen bin, auch seine Kirche noch inniger lieben und noch richtiger beurtheilen lernen. Er wird ja erkennen, daß diese Kirche niemals das Wort des Herrn vergessen hat: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ daß sie niemals sich wirklichen Fortschritten verschlossen, sondern nur alle Lehren und Bewegungen abgewehrt hat, welche auf Entchristlichung der Jugend ausgingen. Es wird ihm namentlich auch klar werden, daß die Kirche sich stets bemühte, Unterricht und Erziehung in's richtige Verhältniß zu setzen, und daß sie deshalb niemals die letztere aus dem Auge ließ. Gerade dieser Zweck hat mich auch besonders zur Abfassung des vorliegenden Werkes bewogen und mir die damit verbundene Mühe erleichtert.“

Wir haben diese ausführlichen Angaben hierher gesetzt, weil Kellner's Buch, wie er selbst sagt, auf den Gebiete der katholischen Pädagogik der erste Versuch dieser Art ist. Das Beste in der Arbeit verdankt Kellner protestantischen Geschichtsschreibern, ist aber vielfach in den Fehler, den er protestantischen Geschichtsschreibern macht, verfallen, daß er nämlich Pädagogen anderer Kirchen geringschätzig behandelt. Eine Persönlichkeit wie Luther zu begreifen, ist er nicht im Stande gewesen. Er hat von ihm eine Karrikatur gegeben. So wird auch an andern Stellen die historische Treue vermißt. Aus der vorchristlichen Zeit hat er nur kurze Skizzen gegeben, ausführlicher ist er schon im Mittelalter und besonders in der Neuzeit; den Schluß bildet ein kurzer historischer Rückblick, der das Ergebniß zusammenfassen soll. Die Erzählung ist fließend und lebendig, so daß die Bilder wohl das Herz für die Schule erwärmen können.

Auf protestantischer Seite entstand noch etwas früher eine „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“ von Dr. Heppe (4 Bände, Gotha 1858 und 1859). Dr. Heppe in Marburg war zur Abfassung dieses Werkes auf folgende Weise gekommen, die er selbst so erzählt: „Vor einer Reihe von Jahren suchte ich an vielen Orten nach handschriftlichen Quellen zur Kirchengeschichte des siebzehnten Jahrhunderts. Da fand ich unter Anderem eine Reihe von Aktenbänden, aus denen sich eine vollständige Geschichte des Dorfschulwesens der (etwa 100 Pfarreien umfassenden) kurhessischen Diöcese Allendorf vom Ende des sechszehnten bis zur Mitte des siebzehnten Jahrhundert ergab. Ich verarbeitete den Inhalt dieser Aktenbände, sah jedoch sehr bald ein, daß ich, um das Ganze in angemessener Weise darstellen zu können, sowohl in die frühere Zeit als in die spätere Entwickelung des Volksschulwesens blicken müßte. Ich arbeitete daher, indem ich alle mir zugänglichen gedruckten und handschriftlichen Quellen ausbeutete, eine Geschichte des kurhessischen Volksschulwesens vor der Reformation bis in den Anfang dieses Jahrhunderts aus.

Aber dazu mußte ich nothwendig auch die Geſchichte der jetzt mit Kurheſſen vereinigten, früher ſelbſtändigen Gebiete (Fulda und Hanau) mitaufnehmen, und ſehr bald wurde mir der Gegenſtand, mit dem ich mich beſchäftigte, ſo lieb, daß ich mich entſchloß, demſelben wo möglich in allen deutſchen Ländern nachzugehen. Denn ich ſah ein, daß derſelbe noch niemals einer ernſtlichen und umfaſſenden hiſtoriſchen Bearbeitung gewürdigt worden war, und daß derſelbe doch um ſeiner hohen Bedeutung willen eine ſolche Bearbeitung erheiſchte. Iſt doch die Geſchichte des Volksſchulweſens in Deutſchland nichts anderes, als die Geſchichte des allerwichtigſten chriſtlichen Culturgebietes! Die Wahrnehmung, die ich ſehr häufig machte, daß ſelbſt ſehr gebildete Pädagogen auch nicht eine Ahnung von dem wirklichen Urſprunge und von dem geſchichtlichen Entwickelungsgange der Volksſchule hatten, ſteigerte meinen Eifer für die Arbeit, die ich begonnen hatte." Heppe behandelt im erſten Bande nach einer kurzen einleitenden Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens im Allgemeinen die Geſchichte des Volksſchulweſens in Kurheſſen, im zweiten Bande die Geſchichte des Schulweſens in Hanau-Münzenberg, Fulda, Heſſen-Darmſtadt, Mainz und Worms, Rheinheſſen, Württemberg, im Königreich Sachſen, in Sachſen-Gotha, Sachſen-Weimar-Eiſenach, Waldeck, im dritten Bande die des Schulweſens in Preußen, Rheinpreußen, Wittgenſtein, Münſter, Paderborn, Weſtfalen, Hannover, Braunſchweig, Naſſau, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, im vierten Bande die von Bayern, Würzburg, Nürnberg, Oettingen, Speier, Aſchaffenburg und Regensburg, Baden, Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. Es fehlen alſo nur Oldenburg, Anhalt, Altenburg, Schwarzburg und Meiningen. Heppe bietet nur zuverläſſiges Material zum Theil ſehr ſeltener Art, das er erſt aus den Archiven geſammelt hat, zu dem allerdings die Neuzeit noch mancherlei hinzugefunden hat. Daſſelbe iſt auch gut verarbeitet, ſo daß im Ganzen die Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens hinreichend erleuchtet iſt, wenn er auch wegen Mangels des Materials in der Geſchichte des einen Bandes mehr die Seminare, in dem anderen mehr die Volksſchule, in dem einen mehr nach den Schulordnungen der verſchiedenen Perioden, in dem anderen mehr nach ſtatiſtiſchen Ueberſichten das Schulweſen geſchildert hat. An dieſen Stellen hat die Quellenforſchung einzuſetzen, und ſie hat ſchon zum Theil ein reiches Material zu Tage gefördert, um auch die Geſchichte des Schulweſens einzelner Territorien, einzelner Städte und einzelner Schulen genauer darzuſtellen. Man wird daher auch da, wo man wünſchte, daß der Verfaſſer techniſche Schulfragen eingehender berührt haben möchte, und die Vermuthung nahe liegt, daß er es wohl auf Grund der ihm vorliegenden Quellen habe thun können, demſelben, der nicht Pädagog von Fach iſt, nicht zürnen, ſondern ihm dankbar ſein, daß er als Quellen aufſpürender Hiſtoriker ein bis dahin gänzlich vernachläſſigtes und von der wiſſenſchaftlichen Darſtellung nicht gewürdigtes chriſtliches Culturgebiet zum erſten Male darzuſtellen verſucht hat.

Weil in der Bormann'ſchen Schulkunde „das Stücklein Geſchichte der Pädagogik" gar zu dürftig behandelt war, unternahm es Aug. Droeſe, für „weiterſtrebende" Lehrer in einem billigen Büchlein die wichtigſten Perioden der Schule und ihrer Geſchichte, das Wichtigſte aus dem Leben ihrer hervorragendſten Vertreter in gedrängter Kürze zuſammenzuſtellen.

Was er aber in den „Pädagogiſchen Charakterbildern“ bietet, ſind ſtümperhafte Auszüge voller Fehler mit ſeichtem Raiſonnement, die nicht der Erwähnung werth ſind.

Viel mehr Beachtung verdienen die neben den erwähnten Bearbeitungen der Geſchichte der Pädagogik im Ganzen hergehenden Specialforſchungen, welche mannigfaltige und zum Theil recht ergiebige Früchte trugen. Wir erwähnen aus der großen Zahl nur: Dr. A. Kapp, Platon's Erziehungslehre ꝛc. Aus den Quellen dargeſtellt. Minden 1833. — Schubert, Bernard Overberg. 1835. — Fechter, Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Baſel 1840. — Strümpell, Die Pädagogik der Philoſophen Kant, Fichte, Herbart. Braunſchweig 1843. — Ausfeld, Chr. Gotth. Salzmann, Gründer der Erziehungsanſtalt in Schnepfenthal. Stuttgart 1845. — Blochmann, Heinrich Peſtalozzi, Züge aus dem Bilde ſeines Lebens und Wirkens. Leipzig 1846. — Chriſtoffel, Peſtalozzi's Leben und Anſichten, aus ſeinen Schriften dargeſtellt. Zürich 1846. — Dr. Zoller, Peſtalozzi und Rouſſeau. Frankfurt a. M. 1851. — Dr. Krauſe, Geſchichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. — v. Webberkop, Das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg 1851. — Brüſtlein, Luthers Einfluß auf das Volksſchulweſen und den Religionsunterricht. Jena 1852. — Ludwig, Grundſätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. Bayreuth, 2 Bände, 1853. — Weete, Erziehung und Unterricht bei den Römern bis zur Zeit der Kaiſerherrſchaft. 1854. — Stolzenburg, Geſchichte des Bunzlauer Waiſenhauſes. Breslau 1854. — Palmer, Ueber neuteſtamentliche Pädagogik und über die Pädagogik der Kirchenväter in Völter's ſüddeutſchem Schulboten 1854. — Bodemann, Joh. Fr. Oberlin, Pfarrer im Steinthal. Stuttgart 1855. — Löſchke, Valentin Trotzendorf nach ſeinem Leben und Wirken. Zur Erinnerung an ſeinen Todestag, den 26. April 1856. Breslau 1856. — Lebderhoſe, Leben und Schriften des Magiſter J. F. Flattich. Heidelberg 1856. — Claſſen, Jacob Micyllus, Rector zu Frankfurt und Profeſſor zu Heidelberg von 1524—1558 als Schulmann, Dichter und Gelehrter. Frankfurt 1859. — Dr. H. Heppe, Das Schulweſen des Mittelalters und deſſen Reform im ſechszehnten Jahrhundert. Mit einem Abdruck von Bugenhagens Schulordnung der Stadt Lübeck. Marburg 1860. — H. Dürre, Geſchichte der Gelehrtenſchulen zu Braunſchweig. Erſte Abtheilung. Vom 11. Jahrhundert bis zum Jahre 1671. Braunſchweig 1861. — Sack, Geſchichte der Schulen zu Braunſchweig von ihrer Entſtehung an und die Verhältniſſe der Stadt in verſchiedenen Jahrhunderten. Braunſchweig 1861. — Pilz, Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der römiſchen Kaiſerzeit. Leipzig 1863. — Dr. G. Weicker, Das Schulweſen der Jeſuiten nach den Ordensgeſetzen. Halle, Waiſenhaus 1863. — Außerdem erſchienen in A. Schmid's Encyclopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens ſeit 1859 (Gotha) eine Reihe trefflich gearbeiteter Biographien von Schulmännern ꝛc., und Reinh. Vormbaum gab in drei Bänden (Gütersloh 1860—1864) die evangeliſchen Schulordnungen des ſechszehnten, ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts geſammelt heraus, um die Schule ſich auf ihre Geſchichte beſinnen zu laſſen

und die vergessenen Quellen der evangelischen Schulgeschichte, wie sie in der Schulgesetzgebung als die erste und wichtigste gegeben ist, aufs Neue zu erschließen, weil er der Ueberzeugung ist, „daß eine ersprießliche Lösung der Schulfrage nur durch besonnene Berücksichtigung der geschichtlichen Continuität möglich ist". Er hat sich mit seiner sorgfältigen Arbeit den Dank aller Schulmänner verdient.

Dies waren im Wesentlichen auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik die Vorarbeiten, als es Karl Schmidt unternahm, eine vollständige Geschichte der Pädagogik zu schreiben. Sie erschien in Cöthen in vier Bänden von 1860—1863 unter dem Titel: „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker." K. Schmidt war für eine glückliche Lösung der Aufgabe, soweit sie damals überhaupt bei den doch im Ganzen noch immer mangelhaften Vorarbeiten gelingen konnte, in mancher Hinsicht wohl ausgestattet. Er hatte in Halle Theologie studirt, hatte sich fleißig mit der Philosophie beschäftigt, die er „zum Kampfe gegen Satzung und Formelwesen" für die Aufgabe seines Lebens zur Führerin erwählte, war seit 1850 Lehrer am Gymnasium zu Cöthen und hatte so Gelegenheit, in seinem Berufe praktische Erfahrungen zu sammeln. Er hatte bereits 1854 in dem Buche der Erziehung, 1856 in den Briefen an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, 1857 in seiner Gymnasialpädagogik seine theoretischen Ansichten niedergelegt und suchte nun eine Begründung derselben in der Geschichte der Pädagogik. In kaum sechs Jahren hat er dieselbe in vier Bänden herausgegeben, darum zeigten sich in derselben trotz der großen Arbeitskraft des Verfassers, trotz der geistigen Gewandtheit und lebendigen Darstellung, mit welcher er die große Masse des freilich meist aus zweiter Hand geschöpften Materials zusammengebracht, übersichtlich geordnet, systematisch verarbeitet und auch geistreich behandelt hat, große Mängel. Sehen wir aber zunächst, wie Schmidt die Aufgabe der Geschichte der Pädagogik aufgefaßt hat. — Gottes Wesen lebt im All, und in der Menschheit offenbart es sich als die Vernunft, Schönheit und Sittlichkeit. Die Herrschaft dieser idealen Mächte auch in der Menschenwelt ist das Ziel, wonach die Menschheit ringt. Die Geschichte gibt Zeugniß von all den Anläufen und Bewegungen, welche unser Geschlecht nach diesem Ziele hin gemacht hat, und von dem Fortschritte, welcher auf dem Wege stetiger Entwickelung bereits gethan ist. In der Entwickelung zeigt sich das Geheimniß des Lebens, welches die Geschichte dem Leben abzulauschen hat. In der Entwickelung schreitet die Menschheit vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Unbewußtsein zum Bewußtsein, von der Formlosigkeit zur Schönheit, von der Naturnothwendigkeit und von der Naturreinheit des natürlichen und geistigen Lebens durch den Bruch zwischen Natur und Geist hindurch zur bewußten Versöhnung von Nothwendigkeit und Freiheit, zur Geistesfreiheit fort. Dieser Fortschritt in der Geschichte ist immer sichtbarere, hörbarere, fühlbarere Verleiblichung Gottes in der Menschheit, in der es keine Wiederholung und keinen Rückschritt gibt; denn wohl das einzelne Volk schreitet scheinbar zurück, aber die Menschheit geht dabei vorwärts zu und in neuen Völkerkreisen, die in ihrem Anfange im Vergleich mit der eben vollendeten untergegangenen elementarer und unvollkommener erscheinen,

in ihrem Fortgange aber eine höhere Entwickelungsſtufe einnehmen. So iſt die Weltgeſchichte die Geſchichte des ſich entwickelnden Menſchheitsgeiſtes, deſſen Entwickelungsweiſe dieſelbe iſt, wie die des einzelnen Menſchengeiſtes, ſie hat daſſelbe Geſetz, weil denſelben Gottesgedanken, hat auch wie der einzelne Menſch ihre Lebens- und Entwickelungsſtufen. Die orientaliſchen Völker ſind das Kind in der Menſchheit, das noch nicht ſich ſelbſt, ſondern ſeiner Umgebung angehört. Aber das Kind wird in der Entwickelung frei von der Außenwelt und mißt nun die Welt als Jüngling nach Idealen und ſucht das, was dieſen Idealen in der wirklichen Welt nicht entſpricht, niederzukämpfen und ihm den Stempel ſeines eigenen Daſeins aufzudrücken. Dies Jünglingsalter der Menſchheitsgeſchichte repräſentirt das claſſiſche Alterthum. Dann kommt der Jüngling zum Bewußtſein, daß er nur mit ſich ſelbſt zur Harmonie gelangt, wenn er ſich in Harmonie mit der Außenwelt ſtellt: der Mann, der in harmoniſches Wechſelverhältniß mit der äußeren Welt tritt, iſt in der Weltgeſchichte der Chriſt. Nun aber entwickelt ſich die Menſchheit in Individuen und Völkern, welche ihre Organe ſind, mittelſt derer ſie im Laufe der Zeiten ihr göttliches Leben offenbart als in Idealbildungen, die ſie aber der Größe ihrer Anlage und der Tendenz ihrer individuellen Geſtaltung gemäß nach längerer oder kürzerer Dauer abwirft, doch nur, um ſie als Unſterbliche in ihrem Tempel aufzuſtellen, in der Wirklichkeit aber neue zu Trägern ihrer Idee zu ſchaffen und durch dieſe immer mehr ihrem ewigen Ziele, der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden zuzueilen. Die Geſchichtſchreibung hat dieſe Entwickelung der Menſchheit auf ihren verſchiedenen Stufen, wie ſie ſich mittelſt der Völker und Individuen offenbart hat, zu charakteriſiren. Die Geſchichtſchreibung ſoll alſo zum allgemeinen Bewußtſein erheben, was geſchehen iſt. Sie hat demnach zu zeigen, wie die Geſchichte zu immer höherer Vollkommenheit emporgeſtiegen iſt, bloß zu legen die Urſachen, welche das Emporblühen und den Untergang der Völker bedingten, und damit die Weltgeſchichte als das Weltgericht, auch als das Gericht des eigenen Selbſt darzuſtellen. Der menſchliche Geiſt hat jedoch, obſchon ein rückwärts gewandter Prophet, bisher noch nicht alle Entwickelungsknoten, in denen die Menſchheit bis heute aufwärts gegangen iſt, zu entwirren vermocht. Und darum iſt die Geſchichtsſchreibung nichts mehr als, wie Ariſtoteles ſagt, die Erzählung von dem Erforſchten, das ſie, ohne von außen hineingetragene Principien dem Gange der Menſchheit gemäß verknüpft, um darin und dadurch die weltgeſchichtliche Entwickelung aufzuweiſen. Die Geſetze der Geſchichte im Allgemeinen ſind auch die Geſetze in der Geſchichte der Pädagogik; denn die Aufgabe der Erziehung iſt es, den werdenden Menſchen, den Mikrokosmos, demſelben Ziele entgegenzuführen, dem der Makrokosmos der Menſchheit zueilt. Mit der Entwickelung des Einzelmenſchen entwickelt die Erziehung zugleich das Volk, da dies nur diejenige Entwickelungsſtufe einnehmen kann, auf der ſeine Glieder, die Einzelmenſchen, ſtehen. Und mit der Entwickelung des Volkes entwickelt die Pädagogik zugleich die Menſchheit, deren Organe Einzelmenſchen und Einzelvölker ſind. Aber umgekehrt hängt auch die Entwickelung des Einzelmenſchen von der Entwickelungsſtufe ſeines Volks, wie von der Entwickelungsſtufe der Menſchheit ab, auf der das Volk ſteht. Die Pädagogik und ihre Entwickelung iſt deshalb aufs innigſte mit der

Volkscultur im Allgemeinen verknüpft; denn der Menſch kann anderen nichts anderes geben, als was er ſelbſt beſitzt, und ſo kann er auch die heranwachſende Generation nach keinen anderen Grundſätzen und zu keinem anderen Ziele erziehen, als zu dem, was er für das Höchſte hält. Die Erziehung ſchreitet mit der Cultur der Völker fort, und deshalb zeigen in der Erziehung die Völker, bis zu welcher Stufe der Cultur ſie fortgeſchritten ſind. Ein Volk will, wie der einzelne Erzieher, in ſeiner Erziehung die zu erziehenden Glieder zu dem machen, was es ſelbſt für ſich geworden iſt; es wiederholt alſo ſeine eigene Entwickelung in der Erziehung ſeiner Nachkommen, und dieſen wird durch die Erziehung unmittelbar gegeben, was das Volk durch ſeine geſchichtliche Entwickelung erreicht. Durch die Erziehung vermittelt das Volk ſein Beſtehen und ſeine Entwickelung. So iſt die Erziehung abhängig vom Leben und ſeiner Entwickelung und doch wieder Erzeugerin neuen Lebens und neuer Entwickelung.

Die Geſchichte der Pädagogik, welche die Entwickelung des Menſchengeſchlechts und die darauf baſirte Erziehung von den älteſten Zeiten bis zur Gegenwart darſtellen will, muß alſo mit der Geſammtgeſchichte der Menſchheit zugleich betrachtet werden und hat dieſe zu ihrem Hintergrunde. Weſentliche Aufgabe der Geſchichte der Pädagogik iſt es, nachzuſpüren, wie weit und wie deutlich ſich die Idee der Menſchheit in dem jedesmaligen Zeitbewußtſein wiederſpiegelt. Sie muß deshalb die organiſche Entwickelung der Erziehungskunſt und die fortſchreitende Entfaltung der pädagogiſchen Idee im Laufe der Zeiten nachweiſen und daher darſtellen, was die Erziehung zu jeder Zeit in der Erſcheinung war und was ſie ihrem Weſen nach ſein ſollte, ſo daß ſie alſo die praktiſche und die theoretiſche Entwickelung der Pädagogik in der Weltgeſchichte zu zeigen hat. Sie hat aber auch dieſe Entwickelung innerhalb der einzelnen Völker zu charakteriſiren, ſo daß ſie die Erziehung im Kindheits-, Jünglings-, Mannes- und Greiſenalter des Volkes ſchildern muß. Die Entwickelung eines Volkes geht von der Praxis zur Theorie, von der That zum Gedanken. Je mehr ein Volk ſich auslebt, um ſo theoretiſcher wird es, um ſo mehr auch tritt der Unterricht, der früher nur Moment der Erziehung war, ſelbſtändig auf, und um ſo mehr wird die Erziehung nur Moment des Unterrichts. Der Geſchichtſchreiber der Pädagogik ſucht das Erziehungsweſen der bisherigen hiſtoriſchen Völker zu erforſchen und in dem Erforſchten den Fortgang der Erziehungsidee in der Menſchheit nachzuweiſen, ſowie zu zeigen, wie in jedem Volke die Idee der Erziehung zum Bewußtſein gekommen iſt, welches Bildungsideal das Volk hatte, wie es das Weſen und den Zweck der Erziehung auffaßte, durch welche Mittel es ſein Ideal zu verwirklichen ſtrebte und wie es dieſes Ideal in der Wirklichkeit erreichte. Dieſe ſeine Aufgabe löſt er ethnographiſch, wo die Völker von einander abgeſchieden ſind und demnach die Erziehung mehr volksthümlich iſt; ſo in der vorchriſtlichen Zeit. In der Epoche der chriſtlichen vorreformatoriſchen Pädagogik hingegen wird die Darſtellung der Geſchichte, da die Völker und Staaten in dieſer Zeit und alſo auch ihre Erziehung auf einerlei Grundlage ruhen, chronologiſch auftreten, und im reformatoriſchen und den ihm folgenden Zeitalter Ethnographie und Synchronismus zu vereinigen ſtreben, indem die Völker und Staaten der Neuzeit unter einander ſelbſtändig ſind, aber von gleichen geiſtigen Einflüſſen berührt und

von übereinſtimmenden Bildungsrichtungen geleitet werden. — Aus dem Weſen der Geſchichte der Pädagogik folgt ihr Werth. Wer da weiß, daß die Gegenwart nur das Reſultat der Vergangenheit iſt, daß alſo nur der die Gegenwart wahrhaft kennt, der ihre Vorausſetzung, ihre Baſis erforſcht hat, der wird auch verſtehen, daß nur der einen wirklichen Einblick in die Aufgaben der Erziehung der Gegenwart hat, und daß nur der allein den Schlüſſel zur Löſung dieſer Aufgaben beſitzt, der den bisherigen Gang der Geſchichte der Erziehung durchforſcht und ihre warnende, belehrende und erleuchtende Stimme gehört hat. In der Geſchichte badet ſich der Menſch geiſtig geſund und verjüngt ſein Leben; ſie lehrt ihn, ſein Leben zu gewinnen durch eine energiſche Entfaltung ſeines individuellen Daſeins; ſie ermuntert ihn aber auch, es hinzugeben für das Ganze, und durch edles, aufopferungsfähiges Schaffen und Wirken ſein Scherflein niederzulegen auf dem Altare der Menſchheit, von der der Einzelmenſch ſeine höchſten Schätze empfängt. Und ſie iſt ihm zugleich die Schule, in der er die Wiſſenſchaft der Pädagogik lernt. Nur der wird in der Gegenwart am beſten wiſſen, was er in der Erziehung will und was er kann, der beobachtet und gelernt hat, was zu leiſten möglich iſt: das aber lernt und erfährt er durch das Studium deſſen, was in der Erziehung geleiſtet und was darin gedacht iſt. Nur der kennt das Weſen und den Werth der Erziehung, der der Entwickelung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen iſt. Nur der endlich kann die wahrhafte Wiſſenſchaft der Pädagogik der Gegenwart verſtehen und ſelbſtſchöpferiſch in ihr auftreten, der ſich in die Geſchichte der Pädagogik eingelebt hat. Die Wiſſenſchaft der Pädagogik iſt ohne die Geſchichte der Pädagogik im Gebäude ohne Fundament. Die Geſchichte der Pädagogik iſt ſelbſt das vollendetſte und objectivſte wiſſenſchaftliche Syſtem der Pädagogik.

So weit zunächſt Schmidt. Zuerſt fällt der Anklang an den Pantheismus auf, der ſich gleich von vorn herein fühlbar macht; dagegen hat er richtig erkannt, daß nach Ariſtoteles die Geſchichtſchreibung nichts mehr ſein ſoll, als die Erzählung von dem Erforſchten, welches ſie ohne von außen hineingetragene Principien, dem Gange der Geſchichte folgend, zu verknüpfen hat, um dadurch die weltgeſchichtliche Entwickelung nachzuweiſen. Wir können aber ſchon hier und noch viel mehr in der ſpäteren Ausführung ſehen, daß ſowohl in der Auffaſſung als auch in der Erzählung der Verfaſſer nicht ruhig und unbefangen genug in die Fülle der einzelnen Erſcheinungen eingegangen iſt, daß er auch, abgeſehen davon, daß von ſelbſtändig Erforſchtem wenig in dem Buche die Rede ſein kann, gar nicht aus der unbefangenen und überſichtlich vorgetragenen Geſchichte das Endreſultat ſich von ſelbſt herausgeſtalten läßt, wie es doch namentlich nach den Geſetzen der Didaktik auf dem Gebiete der Geſchichte der Pädagogik geſchehen müßte. Er hat dagegen überall einen Schematismus in philoſophiſcher Weiſe a priori conſtruirt und in denſelben die Sachen hineingezwängt, und zwar oft mit großer Gewalt, ſo daß das geſchichtliche Material öfter in verkehrte, wenigſtens willkürliche Stellung tritt und einen ganz anderen Werth und eine ganz andere Bedeutung im Einzelnen erhält, als es bei unbefangener, nicht im Voraus philoſophiſch conſtruirter Geſchichtserzählung erhalten würde. Schon hierin zeigt ſich das Bedenkliche der Schematiſirung. Aber die philoſophiſche

Richtung des Verfaſſers zeigt ſich noch in einer anderen viel bedenklicheren Weiſe. Der lebendige Gott erſcheint als eine bloße Abſtraction, vom Chriſtenthum bleibt, wenn man die chriſtlich klingenden Ausdrücke u. ſ. w. auf ihren wahren Gehalt prüft, kaum mehr als ein feinerer Pantheismus übrig. Das Ziel und die Höhe der bisherigen Entwickelung der Geſchichte der Pädagogik iſt nach dem Verfaſſer die anthropologiſche Pädagogik, welche, wie wir in der Einleitung ſehen, den Menſchen als die organiſche Einheit von Natur und Geiſt, als den Repräſentanten der Welt betrachtet, der ſich durch verſchiedene Stufen bis zum ſelbſtbewußten Weſen emporgearbeitet hat und auf dieſem Wege in immer verſchiedenen Welten und Beziehungen (Familie, Nation, Menſchheit) auftritt und nachher aus dem telluriſchen Daſein in das kosmiſche, aus der Zeit in die Ewigkeit eintritt. Danach iſt das formale Princip der Pädagogik die Entwickelung, welche die materiellen Erziehungsprincipien der Individualität, Nationalität und Humanität, die Ideale der harmoniſchen Entfaltung der Geiſteskräfte, die Religioſität, Sittlichkeit und Schönheit, welche in der Idee der Gottähnlichkeit vereinigt ſind, ausbildet und geiſtig im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe harmoniſch entwickelt. Dieſe Anſchauung beherrſcht das Buch, ſo daß das Chriſtenthum zu einer philoſophiſchen Idee verflüchtigt, und darum auch in ſeiner weltgeſchichtlichen Bedeutung und Entwickelung nicht verſtanden wird. In dieſem Sinne wird daher, wo der wahre Chriſtenglaube auftritt, derſelbe meiſt als orthodox, confeſſionell, reactionär verketzert und geächtet, weil er das Chriſtenthum nicht im Sinne des Verfaſſers auffaßt. Es iſt darum, wenn auch das Buch ein chriſtliches Gewand trägt, Vorſicht nöthig bei der Prüfung der Urtheile und Folgerungen, welche der Verfaſſer zieht. Jedenfalls fruchtbarer würde der Gedanke der Entwickelung ſich entfaltet haben, wenn der Verfaſſer ohne vom Syſtem auszugehen, die Thatſachen erſt unbefangen erzählt, ſie auf das Moment der Wahrheit, das in ihnen ſich geltend machte, geprüft und ſo fort die Bewegung der Geſchichte aus der Bewegung der gegen einander auftretenden Gegenſätze zu begreifen geſucht und endlich die Reſultate dieſer Bewegung in kleineren und größeren Zeiträumen, bei den einzelnen Perſönlichkeiten, bei den Völkern und endlich aus dem bisher Erforſchten der ganzen Menſchheitsgeſchichte gezogen hätte. Damit haben wir natürlich nicht den Verfaſſer etwa abſichtlicher Täuſchungen in Betreff der geſchichtlichen Thatſachen zeihen wollen, ſondern es ſollte nur nachgewieſen werden, wie er vom philoſophiſchen Syſtem gehalten, manches nicht mit der nöthigen Unbefangenheit beurtheilen konnte.

Es wird das Alles noch mehr zu Tage treten, wenn wir ihm in das Einzelne bei dem Gange ſeiner Geſchichte folgen. „Die Geſchichte der Pädagogik theilt mit der Geſchichte der Menſchheit im Allgemeinen dieſelben Entwickelungsepochen. Die Idee des Gottmenſchen iſt der Mittelpunkt der Weltgeſchichte; auch der Geſchichte der Pädagogik. Gott iſt Menſch geworden, damit der Menſch wie Gott werde: darin hat die Geſchichte der Menſchheit ihren Mittelpunkt, ihren Ruhepunkt ſowohl als ihren Strebepunkt. Der Gedanke des Gottmenſchen iſt das höchſte Ideal, die abſolute Idee, die zu erfaſſen die Menſchheit ſich zerarbeitete, bis ſie in Jeſus von Nazareth als Thatſache erſchien. Mit dem Erſcheinen des Gottmenſchen war das Streben

aller vorchriſtlichen Zeit erfüllt. Und in der Verwirklichung der Idee der Gottmenſchheit innerhalb der Einzelmenſchen, der Völker und der Menſchheit, hat alle nachchriſtliche Zeit ihre Aufgabe.“ Darum durchlebt die Geſchichte der Pädagogik, wie die Geſchichte der Menſchheit, vor Chriſtus ihr Kindes- und Jünglingsalter; denn die Völker führen meiſt ein Naturleben; ihre Bildung iſt naturwüchſig, und die Nationalität iſt ihre natürliche Schranke, ſo daß es vor Chriſtus nur nationale Götter, nur nationale Menſchen und nationale Erziehung gab. Mit Chriſtus tritt die Menſchheit in ihr Mannesalter ein. Der Nationalgott wird ein Gott der Menſchheit, die Menſchen als Kinder eines Vaters im Himmel ſind Brüder. Die Humanität beginnt, und die Erziehung trägt ihren Charakter. Die Weltepoche der nationalen Erziehung vor Chriſtus, vor der die geſchichtsloſen und halbgeſchichtlichen Völker liegen, die nur kurz charakteriſirt werden, gliedert der Verfaſſer, indem er ſich an Cramer anſchließt, deſſen Schema er nur verſchärft, nach dem leiblich-geiſtigen Leben der Völker, denen ſie eignet, alſo: a) die ſubſtantielle Erziehung der orientaliſchen Völker. Chineſen, Inder, Perſer und Aegypter gehören in dieſen Kreis. Bei ihnen geht das Individuum in der Subſtanz, in einem Allgemeinen unter, ſo daß das Individuum nichts iſt, der Menſch nur als Gattungsexemplar unter der Autorität ſteht. Ueber die Entwickelung der Anſchauung kommt die Erziehung nicht hinaus, und ſo iſt das Kind der Weltgeſchichte, wie jedes Einzelkind, Epiker, verliert ſich in der Welt der Anſchauung und unterwirft ſich, weil es noch alles Sein außer ſich hat, der äußern Autorität. Das Allgemeine, dem der Einzelne blindlings dient, iſt zuerſt die Familie. Das erſte hiſtoriſche Volk, die Chineſen, ſind eine Familie. In Indien iſt der Einzelne durch die Geburt einer beſtimmten Kaſte zugetheilt und nur in ihr kann er ſich ſein Leben hindurch bewegen. Die Erziehung iſt in Indien excluſive Standeserziehung. Die Perſer erfaſſen ſich als ein Volk und ſtellen ſich als ſolches anderen Völkern gegenüber. Ihre Erziehung iſt Staatserziehung und hat einen nationalen, volksthümlichen Charakter. Aegypten iſt die Hand, mit der der Orient nach dem Occident hinübergreift. In ſich iſt es die Hieroglyphe des aufwachenden Geiſtes. Prieſter und Krieger waren die herrſchenden Stände: bei ihnen fand auch nur eine Erziehung im eigentlichen Sinne ſtatt, und der Prieſter iſt der Repräſentant der Bildung, der Prieſter der alleinige Lehrer, die Erziehung eine prieſterliche. — Dieſe Claſſificirung kann nur eben ein Verſuch ſein, denn mit der Hervorhebung dieſer Einzelheiten iſt das tiefſinnige Weſen des Orients nicht gerade treffend bezeichnet.

b) In der individuellen Erziehung der altclaſſiſchen Nationen befreit ſich der Jüngling der Menſchheit von der zerdrückenden Macht des objectiven Daſeins, indem er ſich ſelbſtändig demſelben gegenüberſetzt. Das Individuum, im Triumphe ſeiner Subjectivität, betrachtet alle objectiven Mächte nur noch als ſeine Diener. So in Hellas und Rom. Für den Hellenen iſt die ſchöne, für den Römer die praktiſche Individualität Ideal, Zweck und Ziel des Denkens und Wollens. Dieſe Individualität vermag ſich jedoch noch nicht über die Naturbaſis zu erheben, und an ihrer Nation hat ſie ihre Grenze. — Die Schwäche dieſer Charakteriſtik liegt namentlich in der Beſtimmung von dem Gebundenſein an die Naturbaſis, welches auch in der

christlichen Bildung noch stattfindet, da der Einzelne am vollkommensten im Schooße seiner Familie und in der Eigenthümlichkeit seines Volkes gedeihet und sich entfaltet, wie auch Schmidt anerkennt.

c) In der theokratischen Erziehung des Volkes Israel, bei dem auch, da sie sonst in dem System keinen Platz finden können, die Babylonier, Assyrer, Phönizier ꝛc. mit in der Kürze abgehandelt werden, geht der Einzelne in seinem Gott unter. — Es wird dabei anerkannt, daß dadurch Israel einzig unter den Völkern des Alterthums dasteht, aber es wird nicht darauf hingewiesen, daß in der Gemeinschaft mit Gott, für welche Israel als Bundesvolk von Gott durch seine Heilsökonomie bereitet und erzogen wurde, Anfang und Zielpunkt jeder Entwickelung des Einzelnen, der Völker und der ganzen Menschheit gegeben ist, obgleich auch Schmidt als Ziel der Entwickelung diese Gemeinschaft mit Gott aufstellt. Darin aber besteht gerade die positive Vorbereitung auf Christum in der alten Welt, und diese Aufgabe zu lösen ist gerade die einzigartige Stellung, die Israel in der Weltgeschichte erhalten hat, während die Heidenvölker sich selbst überlassen auf negativem Wege zu demselben Heil in Christo vorbereitet wurden und nur in den in Betracht auf diesen Cardinalpunkt mehr in der Peripherie liegenden Dingen (Wissenschaft, Philosophie ꝛc.) auch positiv vorbereitet worden sind. Durch solche Auffassung und Behandlung der Geschichte Israels, wie sie die geschichtlichen Thatsachen fordern, würde auch die von Schmidt hervorgehobene, unzweifelhafte Wahrheit mehr zu ihrem Rechte gekommen sein, daß Christus der Mittelpunkt der Weltgeschichte, also auch der Geschichte der Pädagogik ist.

Nach Christus, von dessen „gottvoller" Persönlichkeit sich ein neues Princip der Erziehung entwickelte, stellt die Erziehung „die sich ihrer Wesens- und Lebensgemeinschaft mit Gott inne gewordene Individualität an die Spitze, die Individualität, die in ihrer volksthümlichen Sonderung keine Abtrennung von der Menschheit findet, in ihrem Gehorsam gegen den Willen Gottes nur die Forderung ihres eigenen Wesens erfüllt und der Wahrheit zu dienen, der Tugend nachzuleben und die Schönheit an sich selbst und seinem Wirken darzustellen trachtet". Es beginnt also mit Christus die „Weltepoche der humanen Erziehung, der menschlich-individuellen Freiheit." Die Sittlichkeit des Christenthums baut sich auf der allgemeinen Menschenliebe auf, die in der Gotteskindschaft aller Einzelmenschen ihr Fundament hat. Diese Weltepoche der humanen Erziehung, welche, indem sie als Organ, mit dem sie Gott, Welt und Menschheit erfaßt, die Vernunft hat, die höchste Harmonie der Geisteskräfte besitzt, so daß also die Höhe der Entwickelung der Rationalismus wäre, theilt sich in die Zeit der transscendenten und in die der organischen Erziehung, in die Periode vor und in die nach der Reformation. Die Zeit vor der Reformation ist also die Zeit der Verstandesherrschaft, welche im Gegensatze zur Welt und ihrer Bildung die Erziehung für den Himmel und die Geistlichkeit betont und in der mönchischen Erziehung der orientalischen Kirche, sowie in der scholastisch-geistlichen, der abendländischen Kirche, auf dem von Christo gelegten Fundamente ein Verstandesgebäude aufrichtet, das vor der Kritik der Vernunft nicht besteht. Die Erziehung des Mittelalters ist abstract geistig. „Ein todtes Spiel mit Begriffen, das sich nicht um den Inhalt kümmert, geistverödender Formalismus:

das ist das Wesen der mittelalterlichen Erziehung, deren Methode im strengen Nachahmen und Memoriren, ohne innere lebendige Betheiligung des Lernenden besteht, und die sich, analog der Entwickelung der Nationen und der Religionen, in die mönchische der orientalischen Kirche, in die geistliche der occidentalischen Kirche und in die Laienerziehung des Ritter- und Bürgerthums gliedert." — Ziemlich gewaltthätig wird aber nach dem ersten Gliede, nach der mönchischen Erziehung der orientalischen Kirche, die des Muhamedanismus eingeschoben; denn die Araber sind doch nicht vorzugsweise die Vermittler des Ostens mit dem Westen gewesen, und haben nur zum geringen Theile die klassische Bildung bewahrt, wenn man damit das vergleicht, was das Mönchthum allein auf die späteren Zeiten des Mittelalters vererbt hat. — In der christlich-abendländischen Bildung, die von Rom ausgeht, zeigt sich von vorn herein, auch im Mönchthum, die Richtung aufs Praktische, so wirkte sie auf die Romanen. Aber die Aufgabe und die Macht der occidentalischen Kirche und ihrer Wissenschaft und Kunst, der Romantik, liegt in der Durchdringung des römischen Christenthums und der germanischen Individualität. Dadurch erhielt die Religion ihr Gepräge, „daß sie die Welt als das Gott- und Geistlose fortstieß und ihren Bekenner aus derselben heraus in die reine Innerlichkeit des Geistes hineinflüchtete. Darum ging das Streben des mittelalterlichen Christen über die Wirklichkeit hinaus in ein transscendentes Reich, in den jenseitigen Himmel, und um die Sehnsucht nach diesem Reiche drehte sich alles Denken, Fühlen und Thun". In diesem Streben nach dem Mystisch-Symbolischen hat auch die Romantik ihre Grundlage. Sie war subjectiv geistig im Gegensatz zur Classicität des Alterthums mit seinem bewunderungswürdigen Gleichgewicht zwischen der bildenden Kraft und dem zu gestaltenden Stoffe, und sie beherrschte das Denken und Thun aller abendländischen Nationen. Die Hauptstadt dieses großen romantischen Geisterreichs war Rom, von wo aus der Papst, der Geisterfürst, mit seinen Beamten, den Geistlichen, die zugleich die Geistigen sein sollten und waren, die Geisterwelt beherrschte. Christlicher, d. i. päpstlicher Glaube und lateinische Sprache, waren das Panier dieses Geisterreiches, der Hierarchie; „die Scholastik aber war die Handlangerin, welche innerhalb der von der Kirche überlieferten, unbedingt als wahr vorausgesetzten Dogmen mit Hülfe platonischer und aristotelischer Philosophie denken und in diesem Kreise ihre Gedankenkunststückmachereien ausführen durfte". Gemäß dem Charakter des germanischen Volkes wurde zwar auch die Erziehung Standeserziehung, und der Nährstand erhielt durch Karl den Großen auch seine Parochial- und Gemeindeschulen, die aber die Geistlichen, der einzige Stand, der in Wahrheit Geltung und Bildung besaß, bald fallen ließen. Diese Geistlichen, der Lehrstand, fanden ihre Bildung in den Kloster- und Stiftsschulen. In ihnen war die Zucht streng; die Unterrichtsgegenstände waren die sieben freien Künste, die aber Dienerinnen der Hauptwissenschaft, der Theologie, sein mußten. Das weltliche Wissen war rein formell. „Das Wesen des Unterrichts war nicht freie Entwickelung, sondern leerer Formalismus, Gedächtnißkram, und das Wesen der Zucht war nicht Gewöhnung zum sittlichen Thun, sondern zu äußerer Werkheiligkeit. Aber doch war die occidentalische Kirche mit ihrer Neigung zur Praxis ein wesentlicher Fortschritt gegen die mönchische Passivität des Orients. Sie repräs-

ſentirt in der Entwickelung der Geſchichte die Zucht, den Gehorſam im Denken und Thun, der die Vorbedingung aller Freiheit iſt. Zugleich war ſie die alleinige Bewahrerin der Wiſſenſchaft und Kunſt in den Jahrhunderten, wo das Abendland im Gährungsproceß lag." Aber die Geiſtlichkeitskirche des Mittelalters und ihre Erziehung war ein Extrem, das in ſein eigenes Gegentheil umſchlagen mußte, in dem die Innerlichkeit, die Welt und Natur von ſich wirft, ohne ſie zu durchdringen, zu Weltlichkeit und Sinnlichkeit wurde. Der Geiſterfürſt wird weltlicher Machthaber, das Innerlichſte, der Glaube, wird das Aeußerliche, das Fürwahrhalten hiſtoriſcher Begebenheiten, die Klöſter, die Stätten der Entſagung werden Sitze der ſinnlichſten Luſt, die Geiſtlichen, die Repräſentanten der Sitte und Zucht, treiben Hurerei. Da konnten die Schulen nicht gedeihen, und die Erziehung der Geiſtlichen ging zu Grunde durch die Kreuzzüge, durch die Schulen der Dominikaner und Franziskaner, die Univerſitäten und das Städteleben. Es bildete ſich nach und nach durch den neuen Geiſt im Laienthume ein Gegenſatz gegen die Geiſtlichen, der ſich in der ritterlichen und bürgerlichen Erziehung von der Kirche frei machte und in der Myſtik das religiöſe Gefühl, das germaniſch iſt, gegen den ſcholaſtiſchen Verſtand, der von Rom kommt, in den Kampf ſchickte, auch in den großen Vorläufern der Reformation zur ſittlichen Oppoſition gegen die Unſittlichkeit der Hierarchie wurde, neue Erfindungen ſchuf, neue Künſte entwickelte und die Schule, ſowie in den Univerſitäten die Wiſſenſchaft von der Kirche zu befreien ſuchte. Es bildete ſich nun ein eigener Lehrſtand, und durch die claſſiſchen Studien wurde die Scholaſtik überwunden. Eine neue Zeit begann, die Periode der vernünftigen Erziehung, indem durch die Reformation der neue Geiſt den Sieg errang zuerſt auf religiöſem Gebiete. Luther „iſt die perſönliche Reaction des Gewiſſens gegen die Gewiſſenloſigkeit der Hierarchie. Dem Gefühl der mittelalterlichen Myſtik, das in ihm lebendig wird, fügt er die Energie des Willens zu. An die Stelle der äußerlichen Dogmen tritt bei ihm der innerliche Glaube, an die Stelle der Werkheiligkeit die ſittliche That. Der freie perſönliche Menſch, der ſich auf die Autonomie der Vernunft ſtellt und deſſen aus Gott geborenes Gewiſſen in Religionsſachen als Autorität weder Cleriſei noch Kaiſerreich anerkennt, iſt die Eroberung der Reformation. Die Reformation und ihr Zeitalter iſt und ſucht die Einheit von der Objectivität des Alterthums und der Subjectivität des Mittelalters. Sie hebt den Gegenſatz von Gott und Welt, Geiſt und Materie auf in der Idee vom organiſchen Leben und verſöhnt ſomit das Subject mit dem Object, ſucht und findet überall die Einheit des Daſeins, die Einheit im All." Denn die Reformation in der Kirche iſt nicht eine iſolirte That des Geſchichtsgeiſtes. Copernicus entdeckt das Sonnenſyſtem, Columbus findet die Unterwelt, Magelhaens zeigt die wahre Geſtalt der Erde, Bacon tritt als Herold der Naturwiſſenſchaften auf, die Nationalitäten emancipiren ſich, die Königsmacht tritt hervor, und der Gegenſatz von Kirche und Staat wird aufgehoben. So ſetzt die Reformation den Ganz- und Vollmenſchen in ſeine Rechte ein und führt dadurch die eigentliche Mannesperiode der Menſchheit herbei. Iſt der Charakter des Lebens im Alterthum epiſch, der des Lebens vor der Reformation lyriſch, ſo könnte man den des Lebens in der nachreformatoriſchen Zeit dramatiſch nennen. Der neue

reformatoriſche Geiſt tritt auch in der Erziehung auf. Sie umfaßt von nun an alle Stände und ſtrebt, jede Individualität auf dem Wege der Entwickelung, den ihr von Gott gegebenen Anlagen gemäß, ihrem ewigen Ziele entgegenzuführen: ſie iſt die organiſche Erziehung. Dieſelbe gliedert ſich aber in drei Perioden: in die abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung, die den Chriſten noch im Gegenſatz zum Menſchen auffaßt, in die abſtract menſchliche Erziehung, die den Menſchen noch im Gegenſatz zum Chriſten ſtellt, und in die chriſtlich-humane Erziehung, welche die Einheit von Chriſt und Menſch im Ideale der Gottähnlichkeit erfaßt und dieſe Einheit in der Individualität zu entwickeln ſtrebt.

Die Reformatoren erſtrebten eine allgemeine Verbreitung gelehrter Bildung, um dadurch wiſſenſchaftliche Männer für kirchliche und weltliche Aemter zu erlangen, wollten auch für alle Volksklaſſen Schulen ſchaffen; ſie ſuchten aber auch, weil ſie in der Schule die Stütze ihres reformatoriſchen Strebens ſahen, dieſelbe wiederum zur kirchlichen Anſtalt zu machen, weshalb ſie den Unterricht im Chriſtenthum als Hauptaufgabe der Schule hinſtellten. — Das Letztere trifft aber wenigſtens bei den höheren Schulen nicht zu. — Dieſe Anknüpfung der Schule an die Kirche war in den Augen der Reformatoren eine nothwendige Forderung zum Siege des Fortſchritts, nach den Reformatoren in den Händen der Buchſtabenmänner eine Waffe zur Knechtung der freien Entwickelung in der Schule, ſo daß ſie noch einmal den harten Weg der Scholaſtik durcharbeiten mußte. Dieſe Entwickelung machte der Proteſtantismus wie der Katholicismus durch, in welchem durch die Reformation ein neues Leben erwachte, das ſich auch der Schulen bemächtigte, um der Bildung und Gelehrſamkeit der Proteſtanten nicht nachzuſtehen. So ſtellt ſich eine abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung und zwar zuerſt als Hierarchismus dar, der im Katholicismus als Jeſuitismus und im Proteſtantismus als Orthodoxie auftritt, welcher durch die vom dreißigjährigen Kriege erzeugte leibliche und geiſtige Barbarei begünſtigt wird. Der Hierarchismus wiederholt die ſcholaſtiſche Erziehung, indem er nicht Sachen, ſondern Worte, nicht Wahrheiten, ſondern Formeln, überhaupt abſtracte Frömmigkeit und Zungenfertigkeit als Ziel aufſtellt. Erziehung und Unterricht beſtehen in Gedächtniß- und Formelkram. „Und doch iſt die hierarchiſche Erziehung ein nothwendiges Moment nicht allein in der Entwickelung der Erziehung überhaupt, ſondern auch der erſte, wenn auch noch rohe Anfang der heutigen Erziehung. Es war die Zucht des Geiſtes, die hier geübt, die Entſagung des ſubjectiven Dünkels, worauf hingearbeitet werden ſollte, und was erſt niedergemacht werden mußte, ehe die Vernunft des Menſchen von ihrem Hoheitsrechte Gebrauch machen konnte. Zugleich waren die erſten Schritte zu einer wirklichen Organiſation des Schulweſens gethan.“ Aber die einſeitige Verſtändigkeit ruft die eben ſo einſeitige Gefühlsſeligkeit, der Hierarchismus den Pietismus, die Orthodoxie den Pietismus Speners, der Jeſuitismus den Janſenismus hervor. Dieſe beiden vertraten der Buchſtabenorthodoxie und äußeren Autorität gegenüber das Gefühlsleben und zogen das objectiv Göttliche in das Subject herein, vernichteten aber dafür das Individuum, verdammten die weltliche Bildung und Gelehrſamkeit und hatten eine Scheu vor dem auf wahrhaft concreter Sittlichkeit ruhenden Leben.

Selbſtändig neben der einſeitig chriſtlich-theologiſchen Erziehung begründete ſich im 16. und 17. Jahrhundert eine Erziehungstheorie, welche im Keim die ganze neuere Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtsweſens in ſich enthält und die darum weſentlich zum Fortſchritt über die abſtract theologiſche Erziehung hinaus beigetragen hat (Val. Trotzendorf (? !) Joh. Sturm (? !), Ratich, Comenius, John Locke, Carteſius, Baco, die Deiſten, Spinoza, Leibnitz, die Aufklärung). Sie proclamirte die abſtract menſchliche Erziehung, die ihr Weſen in dem Kampfe gegen die abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung hatte. Als Methode wurde vorgeſchrieben: Anſchauung, Fortſchritt vom Leichten zum Schweren, Bildung des Gedächtniſſes und Bildung für's Leben. „Die Schule ſtrebte Selbſtzweck, ſelbſtändig und Organ des Staatsganzen zu werden, und Humanismus und Realismus ſuchten ſie dieſem Ziele entgegenzuführen, indem ſie, unter ſich ſelbſt wieder Gegenſätze, das Individuum von der todten Scholaſtik des Hierarchismus und von der Gefühlsſchwelgerei des Pietismus befreien wollten, damit aber in das andere Extrem fielen und eine rein weltliche Erziehung, die alles ſpecifiſch Chriſtliche von ſich weißt, erzielten. Der Humanismus (Cellarius, Gesner, Heyne, Erneſti, F. A. Wolf) ſetzte das Erlernen der lateiniſchen und griechiſchen Sprache als Zweck und ſucht durch Vertiefung in das klaſſiſche Alterthum und in die Denkmäler der antiken Kunſt die rein menſchliche Geſinnung zu bilden und die Idee der Menſchheit im Individuum zu wecken. Er hielt in Oppoſition gegen den Realismus das formale Erziehungsprincip feſt und behauptete, daß es im Unterricht nicht auf Erwerbung poſitiver Kenntniſſe, ſondern vorzüglich auf Uebung und Stärkung der geiſtigen Kraft ankomme. Statt jedoch den Zögling in das wahrhaft Menſchliche, d. i. in die Entwickelung der Geſchichte einzuführen, macht er ihn nur in Griechenland und Rom heimiſch, und ſtatt ſeinen Geiſt wahrhaft zu entwickeln, macht er ihn, weil er der Gegenwart entfremdet wird, unbehülflich, unpraktiſch und urtheilslos. Dagegen betont der Realismus die Gegenwart und ſetzt dem Humanismus gegenüber die Realien, d. i. die brauchbaren Kenntniſſe der Mathematik, Phyſik, Geographie, Geſchichte und neueren Sprachen als das Weſentliche des Unterrichts, indeß er der Orthodoxie und dem Pietismus gegenüber zeigt, daß der Erdmenſch nicht blos den Weg zum Himmel zu wandern hat, ſondern auch über die Erde gehen muß und alſo das irdiſche Daſein für ihn von Bedeutung und Werth iſt. Zur Erziehung des ganzen individuellen Menſchen will der Realismus den Körper durch Gymnaſtik und Abhärtung ſtärken und den Geiſt durch Nachahmung der Natur gelegentlich, ſpielend und dialogiſch, dem Worte die Anſchauung zufügend, entwickeln. Stock und Ruthe werden aus der Schule verbannt. Nicht ſklaviſcher Gehorſam, ſondern Geſetzlichkeit durch Vernunft ſoll den Willen lenken. Der Zweck der Erziehung iſt die unmittelbare Praxis und das Ziel über die Nationalität hinaus der reine Menſch. Dadurch aber wird die lebendige Individualität nicht weniger als im Humanismus verflüchtigt, wie auch der Realismus mit ſeinem Ideal der Naturwahrheit, das er in dem urſprünglichen Naturmenſchen (Rouſſeau) zu finden wähnt, zu derſelben Abſtraction gelangt iſt, als der Humaniſt, der ſeinen Idealmenſchen in Griechenland und Rom ſuchte und fand. Die Philanthropen gehören hierher. Ihre Beſtrebungen haben das Schulweſen weiter entwickelt in katholiſchen und proteſtantiſchen Ländern, ſo daß ganz

neue Schulformen entſtanden, die Unterrichtsfächer ſich mehrten, und zur Bildung der Lehrer Seminare errichtet wurden. Im Gegenſatz zur hierarchiſchen und pietiſtiſchen Periode erhielt der Unterricht das Uebergewicht und ward die Erzielung von Einſicht das Hauptziel des Unterrichts, indeß die Zucht zur bloßen Schuldisciplin herabſank. Die Volksſchule begann ſich wieder von der Kirche zu emancipiren, und die Regierungen fingen an, ſie als Staatsanſtalt zu betrachten. Aufklärung war, wie in der Kirche, ſo in der Schule das Loſungswort geworden.

„Die Aufklärung, die zur Aufklärerei ausartete und ohne hiſtoriſche Auffaſſung den Verſtandesdogmatismus proclamirte, der alles Leben durch das Entweder-Oder des Verſtandes tödtete, ward durch die deutſche Philoſophie, dieſe großartige Geiſtesepoche aller Zeiten, nur vergleichbar mit dem Platoniſch-Ariſtoteliſchen Zeitalter, in ihre Schranken gewieſen, indeß die franzöſiſche Freidenkerei unter dem blutigen Scheine der franzöſiſchen Revolution in's Gericht geführt ward. Deutſche Philoſophie und franzöſiſche Revolution ſind die Grundſteine, auf denen die neueſte Zeit aufgebaut iſt, und während jene die Freiheit des Geiſtes in der Wiſſenſchaft proclamirte, räumte dieſe die Reſte des Feudal- und Ständeſtaates weg und beantwortete mit den Waffen in der Hand die Frage: „Was der dritte Stand“ ſei. Und dieſer Geiſt, der in beiden lebte und der erkannt hat, daß das Göttliche der Welt und der Menſchheit immanent iſt, und daß man den Menſchen nicht heben kann, ohne das Göttliche mitzuheben, daß dem Menſchen das göttliche Geſetz in's Herz geſchrieben und daß alſo die Freiheit nichts Anderes iſt als die vollendete Herrſchaft des menſchlichen Geiſtes ſelbſt“, dieſer Geiſt lebte in Leſſing, Schiller, Goethe, Schleiermacher, Humboldt, Leverrier ꝛc. und bemächtigte ſich aller Wiſſenſchaften und dadurch der Welt. Die Sorge für die Erziehung iſt nun auch die Angelegenheit des Volkes geworden. Der Gegenſatz des formalen und materiellen Erziehungsprincips, mit dem Humanismus und Realismus kampfgerüſtet ſich gegenüberſtanden, iſt durch Peſtalozzi aufgehoben und zugleich wurde der Erziehung die Richtung auf die unteren Schichten der Geſellſchaft gegeben, indeß der Humanismus nur auf die höhern Stände ſich beſchränkte und der Realismus, ſo ſehr er auch darnach ſtrebte, Bürger und Adel, Katholiken und Proteſtanten in ſich aufzunehmen, in ſeinen Erziehungsplänen doch nur auf vornehmere Familien berechnet war. Peſtalozzi iſt in Wahrheit der Vater der Volkserziehung. Jedem Menſchen ſoll die Möglichkeit zur Bildung und zur ſelbſtändigen Erwerbsfähigkeit eröffnet werden: das iſt ſeine Forderung. Sein Ideal eines menſchenwürdigen Daſeins ſucht er durch Bildung mittelſt Form, Zahl und Sprache, ſowie durch die ſinnliche Anſchauung zu realiſiren. Die Entwickelung des Menſchen wird von innen heraus verſucht. Auf dieſem Boden von Peſtalozzi's Erziehungprincipien bewegt ſich die neuere Volksſchule. Sie theilt deshalb alle Vorzüge und alle Mängel Peſtalozzi's. Aufgabe ward, daß das Kind harmoniſch entwickelt, daß Anſchaulichkeit bei allen Unterrichtsgegenſtänden angewendet, daß die freie Geiſtesthätigkeit angeregt, daß in jeden Lehrgegenſtande ſtufenweis und ſtetig fortgeſchritten werde, und daß der Schüler Alles mit Bewußtſein lerne und thue. Die Zucht iſt nur noch ein äußeres Unterſtützungsmittel des Unterrichts. Die Volksſchule will nicht mehr Lehr- und Erziehungsanſtalt des Landvolkes und der unteren bürgerlichen Stände ſein; ſie will und

ſoll die Grundſchule aller Stände und die nothwendige Baſis der allgemeinen Bildung werden. Die Gegenwart verlangt, daß alle Schulen Erziehungsanſtalten ſein ſollen. Sie fordert mit Peſtalozzi, daß der Unterricht nicht das Kennen, ſondern das Erkennen betone; aber ſie will auch, daß das Schulleben den zu entwickelnden Menſchen nach allen Seiten hin erfaſſe und bilde, nicht blos nach der geiſtigen, ſondern auch nach der körperlichen hin. Sie will ferner nicht allein intellektuelle, ſondern auch Herzens- und Willensbildung. Sie läßt den Unterrichtsſtoff Mittel ſein; aber ſie prüft ihn nichtsdeſtoweniger nach dem Werthe, welchen er an ſich hat, und will den Geiſt nur durch das Allergediegenſte nähren und entwickeln. Sie weiß endlich, daß der Menſch ſich entwickelt durch Aſſimilation und Production, betont daher nicht minder die Ausführung des Eingeſehenen, das Können, und ſucht auch das ſchöpferiſche Element in dem Kinde anzuregen und zu entwickeln. Dieſe letztere Forderung hatte bereits ein Mann hervorgehoben, der gleich Peſtalozzi ein Herz für die Menſchheit hatte und darum fühlte, was der Erziehung noth that. Friedr. Froebel hat dem ABC der Anſchauung von Peſtalozzi das ABC des Thuns hinzugefügt. Die gelehrten Schulen entwickeln ſich minder lebendig. Indeß verſuchte die neueſte Zeit noch einmal im Bunde mit der kirchlichen Reaction die Abſtraction durchzuſetzen, den Gymnaſialunterricht zur formalen Bildung zu ſtempeln und die lateiniſche und griechiſche Sprache (?) für die einzigen und ewigen Bildungsmittel zu halten. Doch der Geiſt der Weltgeſchichte iſt zu mächtig, als daß einzelne Parteien der Vergangenheit ſeine Weiterentwickelung zu hemmen vermöchten. Und der Kampf zwiſchen Humanismus und Realismus, um den es ſich hierbei weſentlich handelt, wird dann erſt beendet ſein, wenn das humaniſtiſche Gymnaſium ſein Centrum in der Geſchichte und in den dieſelbe aufſchließenden Sprachen findet, indeß die Naturwiſſenſchaften in ſeiner Peripherie liegen, und wenn die jenem gleichgeſtellte Realſchule ihren Mittelpunkt in den Naturwiſſenſchaften ergreift und ihre Peripherie mit der Geſchichte und den Sprachen füllt (K. Schmidt, Die Gymnaſialpädagogik). Die Univerſitäten endlich baſiren in Deutſchland auf Lehr- und Hörfreiheit, indeß ihnen eine organiſirte Disciplin fehlt, ein engherziger Kaſtengeiſt in ihnen herrſcht, die theologiſche Facultät ſich von dem Stamme des Wiſſenſchaftsorganismus für den Augenblick loszutrennen ſcheint, und bei den Studenten ein handwerksmäßiger Betrieb der Brotſtudien ſich einſchleicht. Das überall in der Gegenwart kämpfende Vor- und Rückwärts liegt auch hier im Kampfe; doch bewahren die deutſchen Univerſitäten noch die Höhe der Entwicklung. Ueberhaupt nimmt Deutſchland, das Land der Gedanken, den Höhepunkt der theoretiſchen und praktiſchen Entwickelung in der Erziehung ein. Mit der Praxis geht die Theorie parallel, um mit ihrem Bildungsideal der Praxis zum Leitſtern zu dienen. Dieſe Bildungsideale aber ſind ſo verſchieden, ſo verſchieden der Boden iſt, auf dem ſie aufgebaut werden. Die Empiriker (Schwarz-Curtmann (?), Sailer, Arndt, Braubach, Dinter, Graefe (?), Dieſterweg ꝛc) ſuchen aus ihren Anſchauungen (?) ſowie aus den Erfahrungen im Leben die Erziehungsidee zu beſtimmen und die Theorie der Pädagogik zu begründen. Die Philoſophen (Kant, Niemeyer (?), Stephani, Fichte, Niethammer, Schopenhauer, Hegel, Roſenkranz, Schleiermacher ꝛc) erſtreben eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Erziehungslehre nach feſten, aber verſchiedenen

Principien. Das ſpecifiſche Weſen der Religion tritt in ihren Erziehungsſyſtemen in den Hintergrund gegen die Sittlichkeit. Darum entſtand von theologiſcher Seite eine chriſtlich-theologiſche Pädagogik, deren Vertreter (Durſch, Palmer) innerhalb ihrer ſpecifiſch orthodoxen Syſteme conſequent ſind, aber Alles, was über dieſe Syſteme hinausliegt, nicht begreifen und daher nur verdammen können (? Palmer ?). Tiefer als die theologiſchen Orthodoxen der Neuzeit griffen die Pſychologen (Herbart, Beneke) in das Weſen der Erziehung ein. Aber „das innere Seelenleben iſt in beſtändigem Fluſſe, und die innern geiſtigen Zuſtände laſſen ſich weder willkürlich hervorrufen, noch beliebig feſthalten. Die Selbſtbeobachtung entbehrt alſo durch dieſe Unfaßbarkeit des innern Lebens, wie auch dadurch, daß ſie immer nur die Beobachtung des beſtimmten Individuums mit beſtimmter geiſtiger Organiſation iſt und alſo auch nur dieſe zu beobachten vermag, des ſichern Grundes. Als weſentliche Ergänzung muß deshalb der Selbſtbeobachtung die Beobachtung von andern Menſchen hinzugefügt werden. Dieſe Ergänzung führt die Anthropologie aus, die durch Selbſt- und Menſchenbeobachtung die Phyſis und die Pſyche des Menſchen zu erforſchen ſtrebt und denſelben einerſeits als ein Glied im Weltganzen, andererſeits als einen in ſich ſelbſtändigen Organismus, als einen Mikrokosmos, erkennt. Auf dieſer Baſis ruht die anthropologiſche Pädagogik. Sie faßt den Menſchen als die organiſche Einheit von Natur und Geiſt, als Repräſentanten des Kosmos, der ſich durch alle Stufen der Thierwelt hindurch, vom Reptil an bis zum gottbewußten und ſelbſtbewußten Weſen emporarbeitet und auf dieſem Wege in immer verſchiedenere Welten und in immer mannigfaltigere und vielfältigere Beziehungen, zuerſt in den Mutterſchooß, dann in den Familienkreis, hierauf in die Nation, die Menſchheit, nachher aus dem telluriſchen Daſein in das kosmiſche, aus der Zeit in die Ewigkeit eintritt. Demgemäß ſucht und erſtrebt die anthropologiſche Pädagogik die Erziehung des ganzen Menſchen, die allgemeine Menſchenbildung, im Dienſte der höchſten menſchheitlichen Intereſſen und ſtellt als ihr formales Princip die Entwickelung auf, indeß ſie in ihrem materialen Princip die individuellen, nationalen und humaniſtiſchen Erziehungsprincipien, ſowie die Ideale der harmoniſchen Entfaltung der Geiſteskräfte, der Religioſität, Sittlichkeit, Schönheit ꝛc. zuſammenfaßt und in der Idee der Gottähnlichkeit vereint, womit ſie eine harmoniſche Thätigkeit des Leibes- und Geiſteslebens verlangt, geiſtig aber im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe harmoniſch entwickelt. Das iſt der Weg, den die Geſchichte der Pädagogik zu durchwandern hat. Sie hat auf dieſem Wege nichts anderes zu thun, als den Geiſt der Menſchheit auf der Bahn ſeines Befreiungskampfes zu begleiten und zu notiren, wie er dabei, in die Beſonderheit verſchiedener Nationen und eigenthümlicher Menſchen eingehend, in immer wechſelnden Geſtalten ſich darſtellt, ohne dabei ſein Siegesziel aus dem Auge zu verlieren, und wie er die Errungenſchaft in jedem Volke und durch jeden Menſchen als eine Stufe betrachtet, auf der es näher zur Gottheit iſt und auf der er ſelber gewachſen und größer geworden, ſich immer mehr von der Gewalt der Natur befreit. Und löſt die Geſchichte der Pädagogik dieſe Aufgabe, ſo iſt ſie gleich der Weltgeſchichte im Allgemeinen, von der es der Dichter ſagt, das Weltgericht."

So haben wir auch für die Zeit nach Chriſto meiſt mit Schmidt's

Worten selbst die systematische Gliederung gegeben. Wir haben schon bei Einzelheiten auf den Zwang aufmerksam gemacht, mit dem sich einzelne Erscheinungen in dies System fügen lassen, wir bemerken aber hier noch, daß überhaupt das ganze Mittelalter im Gegensatz zur Neuzeit sich nicht als Subjectivismus, jene als die Einheit der Subjectivität und Objectivität charakterisiren läßt; denn gerade in der Neuzeit ist, wie Schmidt's Schema bei der Zerlegung der pädagogischen Richtungen in derselben, und es ist noch nicht einmal vollständig, zeigt, der Subjectivismus in aller Schrankenlosigkeit erst hervorgetreten. Ebenso ist ja nur von Seiten des Schmidt'schen philosophischen Schema's, nicht aber in der Wirklichkeit die Anschauung der abstract christlich-theologischen Richtung von dem Gegensatze des Christen und des Menschen antiquirt, ja sie liegt, wenn es keine Phrase sein soll, auch der Schmidt'schen Auffassung von der „christlichen Humanität" zu Grunde. Zugleich aber hat diese schablonenmäßige Auffassung gehindert, daß Männer wie Trotzendorf und Sturm ihre richtige Stellung erhalten haben. Bei der Charakterisirung der Neuzeit, der Epoche der christlich-humanen Erziehung, streift der Gedanke, „daß der Geist nun erkannt hat, daß das Göttliche der Welt und der Menschheit immanent ist", an den Pantheismus. Durch Alles dies aber soll nur der Geist, der in der Auffassung und Ausführung der Geschichte der Pädagogik von Schmidt waltet, bezeichnet werden, damit man Sache und Auffassung des Verfassers nicht verwechsele. Wir wollen damit das harte Urtheil, welches G. Baur in dem Artikel „Geschichte der Pädagogik" in Schmidt's Encyclopädie fällt (Bd. V, S. 712), nicht unterschreiben, wenn er sagt: „An die Stelle der ruhigen Geschichtsforschung, welche die Thatsachen darstellt und *auslegt*, tritt gar häufig die abstracte Theorie, welche ihre Gedanken den Thatsachen nur *unterlegt*, die Genauigkeit in Ermittelung und Darstellung der Thatsachen selbst behindert und die Phrase ihnen substituirt. Insbesondere ist der Verfasser zu einer klaren Einsicht über das Verhältniß der pädagogischen Forderungen zu den Forderungen des Christenthums nicht gekommen. Er proclamirt zwar Christus als den Mittelpunkt der Geschichte der Pädagogik, wie der Weltgeschichte, und die christliche Zeit als die Periode der humanen Erziehung. Aber wenn nun ein christlicher Pädagog mit diesem Principe Ernst machen und specifisch christlichen Begriffen, wie sie auf jedem Blatte des neuen Testamentes ausgesprochen sind, auch im Gebiete der Erziehung Geltung verschaffen will, so erkennt Schmidt darin nichts, als eine Fälschung des wahren Christenthums, nach seiner, übrigens nirgends klar erkennbaren, Auffassung, durch theologische Systemmacherei, und seinem Vorwurfe gegen solche Pädagogen, daß sie die Fragen, welche die moderne Pädagogik „aus lebendiger Menschenkenntniß heraus" stellt und beantwortet, gar nicht verstehen, kann mit größerem Rechte der Vorwurf zurückgegeben werden, daß er selbst über die einfachen Forderungen des Evangeliums an die Erziehung sich noch im Unklaren befindet." Wir selber haben oben auf manches Unzutreffende hingewiesen und haben gefunden, daß er öfter den Dingen Gewalt anthut, bald Unwesentliches betont, bald Wesentliches ausläßt, weil die Absicht, Alles erklären und jedes Ereigniß als ein nothwendiges Resultat deduciren zu wollen, einer unbefangenen Auffassung der Dinge und Verhältnisse widerstreitet. Aber wir erkennen an, daß Schmidt in seinem Buche zum ersten Male eine reiche Zusammenstellung und fleißige

Bearbeitung des Gesammtmaterials für die Geschichte der Pädagogik gegeben und trotz mancher Mängel und manchem Phrasenhaften auch einzelne treffende Charakteristiken geboten hat. Leider starb K. Schmidt, der wegen seines schriftstellerischen Rufes nach Gotha als Seminardirector und Schulrath berufen wurde, wo er noch einen Auszug seiner Geschichte der Pädagogik namentlich für Volksschullehrer, Seminaristen und Predigtamtscandidaten herausgab 1863, schon am 8. November 1864, sonst hätte er Manches gewiß neu bearbeitet oder getilgt. Die beiden folgenden Auflagen hat Wichard Lange in Hamburg bearbeitet, doch sind auch in diesen neuen Bearbeitungen die alten Mängel geblieben, und es sind nicht einmal überall die Ergebnisse der neueren Detailforschung berücksichtigt; dagegen leidet der letzte Theil, welcher die neueste Zeit behandelt, an einer übermäßigen Breite, mit welcher Lange'sche Lieblingsthemen behandelt werden, und orientirt nicht gehörig in den Fragen der Gegenwart, da diese nicht mit philosophischem Scharfblicke zusammengefaßt sind. Wir müssen mit Dr. Schneider (Kehr, Pädagogische Blätter I, S. 20: „Unsere Aufgabe in Beziehung auf die Geschichte der Pädagogik") sagen, daß es sich immer noch darum handelt, „zur Klärung der Begriffe beizutragen und Materialien zusammenzubringen, welche die bis jetzt noch nicht gelungene Lösung der Aufgabe einer wirklichen Geschichte der Pädagogik ermöglichen helfen. — Es sind aber bis jetzt noch zu wenig Vorarbeiten vorhanden, oder richtiger, sie sind noch nicht zu Ende geführt. Es fehlt uns eine Geschichte der Philosophie, die es wirklich ist, eine Geschichte der Gesellschaft und endlich auch eine solche der Schulen". Nach allen diesen Seiten hin regt dieser treffliche Aufsatz Dr. Schneider's zu treuer Arbeit an, zeigt Punkte, in dem diese zur Förderung der Geschichte der Pädagogik einzusetzen hat, und wirft Fragen auf, die noch zu lösen sind. Und in gleicher Weise hat Dr. K. V. Stoy in der Encyclopädie der Pädagogik (Leipzig 1861) die Aufgabe der Geschichtschreibung der Pädagogik, die noch immer zu lösen ist, geistreich und verständnißvoll gezeichnet (S. 110 ff.).

Fast nur abhängig von K. Schmidt ist die „Geschichte der deutschen Pädagogik" im Umriß. Von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart von Dr. A. Wittstock (Leipzig 1866). Sie hat sich zur Aufgabe gestellt, zu zeigen, was unsere Vorfahren in der Wissenschaft der Pädagogik geleistet haben und wie sich die Erziehung der Gegenwart auf die Vergangenheit stützt, hat aber die Sache nicht gefördert. Ballien's Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik macht auf Wissenschaftlichkeit keinen Anspruch. Die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes" von Dr. Fr. Dittes (Leipzig 1870) und die „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens" von J. Böhm (Nürnberg 1870), ebenso die „kurze Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, insbesondere des neueren", welche Schütze am Schlusse seiner „evangelischen Schulkunde" gibt, haben die Zwecke der Lehrerbildung im Seminar im Auge. Neben ihnen sind aber eine Reihe Monographien entstanden, von denen wir hier erwähnen: Dr. Schneider, Das Schulwesen in Frankreich. Dr. Schneider, J. J. Rousseau und Pestalozzi ꝛc. Bromberg 1866. W. Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867. Spieker, Das K. Schullehrer-Seminar und Waisenhaus zu Neuzelle in dem ersten Halbjahrhundert ihres

Bestehens. Berlin 1867. Langenberg, Adolf Diesterweg. Sei Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. 1868. J. Leyser, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzi's, sein Verhältniß zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik. Neustadt a./S. H. 1870. Dr. Schumann, die Geschichte des Volksschulwesens in der Altmark ꝛc. Halle 1871. Dr. Götze, Geschichte des Gymnasiums zu Stendal. Stendal 1871. Arnstädt, François Rabelais ꝛc. Leipzig 1872. Schorn, Das Seminar zu Weißenfels. Gotha 1872. G. Krause, Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe und als Didaktikus in Cöthen und Magdeburg. Leipzig 1872. Dr. Schumann, Ferienschriften ꝛc. Die Mädchenerziehung im deutschen Mittelalter. Hannover 1872. Seyffarth, Joh. Heinr. Pestalozzi. Leipzig 1872. Laas, Die Pädagogik von Joh. Sturm ꝛc. Berlin 1872. Kückelhan, Joh. Sturm ꝛc. Leipzig 1872. Keller, Geschichte des Preußischen Volksschulwesens. Berlin 1873. Kelle, die Jesuiten-Gymnasien in Oesterreich. Vom Anfange des vorigen Jahrhunderts. Prag 1873. Dr. Schumann, Die echte Methode Wolfgang Ratke's. Ein Beitrag zur Lösung der Ratke-Frage. Hannover 1876. Dr. Just, Zur Pädagogik des Mittelalters. Eisenach 1876. Dr. Störl, Wolfgang Ratke. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1876. H. Thiersch, Christian Heinr. Zeller's Leben. 2 Bände. Basel 1876. H. Müller, Leben und Streben im Seminar zu Hannover während der Jahre 1790—94. Als Beitrag zur Geschichte des Seminarwesens nach Acten und Tagebüchern. Hannover 1877. Nachdem zuerst Seyffarth eine vollständige Ausgabe der Werke Pestalozzi's veranstaltet hat, liegen nun auch eine Reihe der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit in guten Ausgaben jedermann leicht zugänglich vor in der „Pädagogischen Bibliothek" von K. Richter (Berlin seit 1868), in der „Bibliothek pädagogischer Classiker" von H. Beyer (Langensalza seit 1872) und in den „Pädagogischen Classikern, Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker" ꝛc. von Dr. G. A. Lindner (Wien seit 1876). Den Ausgaben der einzelnen Werke ist meist eine gute Biographie des Schriftstellers, auch wohl eine Analyse des betreffenden Werkes hinzugefügt, so daß diese Sammlungen zur Verbreitung des Studiums der Geschichte der Pädagogik bereits viel beigetragen haben. Eine „Geschichte des deutschen Volksschulwesens", weniger auf Quellenstudien als auf dem Grunde der bisherigen Bearbeitungen beruhend, hat K. Strack (Gütersloh 1872) gegeben. Eine Reihe guter Specialarbeiten hat außerdem die nun vollendete Schmid'sche Encyclopädie der Pädagogik in ihren Schlußbänden geliefert und auch die „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" von Kehr haben seit 1872 (Gotha) eine Reihe hierher gehöriger Artikel gebracht. Für das Seminar endlich und die Weiterbildung der Lehrer in der Geschichte der Pädagogik sind seit dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen in Preußen vom 15. October 1872, da diese eine größere Berücksichtigung der Geschichte der Pädagogik in der Lehrerbildung fordern, auch eine Reihe von Lehrbüchern der Pädagogik erschienen, welche der Geschichte der Pädagogik einen größeren Raum gewährt haben, als es bisher der Fall war. Wir ordnen diese Lehrbücher hier nach der Zeit ihres Erscheinens. E. Braun, Handbuch der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Bereiche der

Volksschule in Zeit- und Lebensbildern. (Breslau 1872.) K. Bormann, Pädagogik für Volksschullehrer auf Grund der allgemeinen Bestimmungen ꝛc. (Berlin 1873.) Aug. Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. (Leipzig 1873.) F. H. Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. Für Seminaristen und Lehrer. (Breslau 1873.) Dr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. (Erster Theil. Einleitung in die Pädagogik und Grundlage für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten.) (Hannover 1874. 5. Aufl. 1877.) Dr. Joh. Neumaier, Leitfaden für den Unterricht in der Pädagogik, die Geschichte der deutschen Volksschule und mit ihr verwandter Bildungsanstalten, die Erziehungs- und Unterrichtslehre mit Katechetik enthaltend. Für Schulseminarien und zum Selbstunterricht. (Tauberbischofsheim 1874.) Dr. G. Schumann, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. Zweiter Theil. Geschichte der Pädagogik. Hannover 1876. Wir unterlassen hier eine Charakteristik dieser Lehrbücher, da wir auf sie weiter unten wieder zurückkommen müssen. Unser Urtheil aber über die Entwickelung der Geschichtschreibung der Pädagogik müssen wir dahin zusammenfassen: Wir haben noch keine völlig genügende allgemeine Geschichte der Pädagogik, sondern nur einzelne Versuche zur Lösung dieser Aufgabe, die aber theils in der Auffassung ganzer Perioden, theils in der Charakteristik einzelner Partien sich noch unzuverlässig erweisen oder von der Detailforschung überholt sind. Der Grund von dieser Erscheinung liegt noch immer, wie es schon Kapp betonte, darin, daß es noch viel Unbekanntes aufzusuchen, noch sehr vieles Einzelne zusammenzustellen, zu ordnen und mit der philosophischen Erkenntniß zu durchdringen gibt, daß es also noch immer an den entsprechenden Vorarbeiten für alle Theile dieser Geschichte, „der Weltgeschichte innersten und wichtigsten Theil“ mangelt. Darum kann, wenn es auch pädagogisch möglich wäre, in den Seminaren noch keine Geschichte der Pädagogik „in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker“ gelehrt werden, eine solche zu schaffen bleibt vielmehr noch Aufgabe der Zukunft. Dagegen besitzen wir eine Reihe guter Monographien über einzelne hervorragende Pädagogen auch über einzelne Zeitabschnitte, welche theils auffordern, ähnliche Arbeiten zu liefern, um Materialien zu einer umfassenden und streng wissenschaftlichen Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik herbeizuschaffen, theils es uns ermöglichen, im Seminarunterrichte anschauliche Bilder der bedeutendsten Pädagogen und einzelner hervorragenden Zeiten zu geben. Noch immer muß jede allgemeine Geschichte der Pädagogik den Titel „Skizzen und Bilder“ tragen, wenn auch bereits so viel bearbeitetes Material vorliegt, daß es belehrend und Wege weisend zur Lösung der pädagogischen Tagesfragen einleiten kann, und daß es in den Stand setzt, auf Grund wirklich geschichtlicher Erfahrungen ein vernünftiges und berechtigtes Urtheil über einzelne Zeiterscheinungen zu fällen. Aber bis jetzt darf noch keine allgemeine Geschichte der Pädagogik die Aufgabe des Weltgerichts lösen wollen, oder das Amt des Weltenrichters sich anmaßen, über alle Zeiterscheinungen endgültig zu urtheilen. Das verbietet uns das wissenschaftliche Gewissen, diese Zierde des deutschen Volkes auch in Bezug auf die Geschichtschreibung. Und dieses

Gewiſſen auch in der jungen Lehrerwelt zu pflegen und zu ſchärfen, iſt neben den anderen Aufgaben die ſchöne Aufgabe, welche der Unterricht in der Geſchichte der Pädagogik zu löſen hat; denn dadurch werden unſere jungen Lehrer wirklich innerlich frei und urtheilsfähig und nicht nur in den Stand geſetzt, ihre Aufgaben innerlich aufzufaſſen, ſondern auch ſelbſt mit Bauſteine zuſammenzutragen zu einer wirklich wiſſenſchaftlichen, auf ſoliden hiſtoriſchen Grundlagen ruhenden und mit deutſcher Gewiſſenhaftigkeit gearbeiteten Geſchichte der Pädagogik.

II.

Allmähliche Berückſichtigung der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterricht.

Wir haben bereits oben erwähnt, daß die Seminare, entſtanden in der Zeit der herrſchenden Aufklärung, die für die Beſtrebungen der Vergangenheit keinen Sinn hatte, da ſie in ihnen meiſt nur Verirrungen ſah, die Geſchichte der Pädagogik nicht in den Lehrplan aufnahmen. So blieb es auch noch viel ſpäter nach dem Erwachen des hiſtoriſchen Sinnes nach den Freiheitskriegen, und erſt die neuere Zeit hat ihr den gebührenden Platz im Seminarunterrichte angewieſen. Es hing darum früher von der Anſicht der betreffenden Lehrer ab, ob ſie in gelegentlicher Belehrung ihren Schülern Einzelnes aus derſelben vortrugen oder nicht. Von Spuren eines ſolchen Unterrichts im vorigen Jahrhunderte habe ich in den mir zugänglichen Geſchichten älterer Seminare, z. B. in Salfeld, Geſchichte des Seminars zu Hannover ꝛc. nichts gefunden. Man arbeitete bei der beſchränkten Unterrichtszeit und bei der höchſt elementaren Vorbildung der Zöglinge nur darauf hin, ſie praktiſch zum Ertheilen des Unterrichts zu befähigen. Charakteriſtiſch iſt in dieſer Beziehung die Aeußerung Hoppenſtedt's (Müller, Leben und Streben im Seminar zu Hannover, 1877, S. 50): „Wird der Zögling theoretiſch gelehrt, ſo wird er den Kopf voll Kenntniſſe bekommen, aber er weiß ſie beim Kinderunterrichte ſelbſt nicht auszuwählen, zu reden und zu entwickeln. Wird er aber nur praktiſch geübt, ohne ſtufenweiſe fortzuſchreiten und ſich über den Zuſammenhang des Ganzen klar zu ſein, ſo wird er wohl gewiſſe Fertigkeit im Lehrvortrage erlangen, aber ſein Unterricht wird ungründlich, unmethodiſch und mechaniſch werden. Im Gefühl der äußeren Fertigkeit und bei dem Mangel an Wiſſen wird er ein ſich viel dünkender Lehrer werden.“ Um das zu vermeiden, wird nun aber nichts weiter gethan, als daß die Seminariſten in der Woche vorher den Unterrichtsſtoff ſelbſt in ihrem Unterrichte durcharbeiten, den ſie in der folgenden Woche in der Seminarſchule zu ertheilen haben, und daß dann dieſe Unterrichtsarbeit beurtheilt wird, wobei ſie eine methodiſch-praktiſche Belehrung erhalten. „Beſondere Stunden für Methodik feſtzuſetzen, würde bei dieſem Unterrichtsplane ganz überflüſſig ſein.“ In dieſem Plane hatte alſo die Geſchichte der Pädagogik keinen Platz, und ähnlich iſt es in der Gothaer Seminarordnung von 1786. Auffallend iſt auch der Mangel an hiſtoriſchem Sinne in Betreff

der Pädagogik bei den Philanthropen, sie erwähnen meist nur Zeitgenossen, mit denen sich besonders das Revisionswerk von Campe befaßt, und bei Pestalozzi, der höchstens Sokrates und Basedow erwähnt. Die Lehrbücher der Pädagogik von Niemeyer und Schwarz verbreiteten wohl zuerst in der Lehrerwelt einige Kenntniß der Geschichte, aber in wie wenig Lehrerhände kamen diese Schriften. Auch die Schriften von Ludwig Natorp, die „Schulbibliothek", welche mit der pädagogischen Literatur bekannt machen wollte, „Lancaster, der einzige Schulmeister unter tausend Kindern" und der „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde", welcher aus der Rochow'schen Schule die Lehrer zur Pestalozzi'schen Schule hinüberführen sollte, brachte manche Kenntnisse wenigstens der pädagogischen Literatur, aber doch zeigt auch das von Natorp umgestaltete Seminar zu Potsdam keine Geschichte der Pädagogik in seinem Lehrplane. Von den Männern, von denen das Seminarwesen in Deutschland lange Zeit Richtung empfangen hat, von Dinter, Denzel, Diesterweg und Harnisch, erwähnt Dinter in der Schilderung seiner Arbeiten für das Seminar die Geschichte der Pädagogik gar nicht, und es scheint, daß die Seminaristen nur wohl Männer wie Basedow und Pestalozzi bei ihm haben kennen lernen in gelegentlicher Mittheilung. Schon mehr nimmt auf historische Mittheilungen Denzel Rücksicht, wenn wir wenigstens aus seinen Schriften auf seine Praxis bei der Lehrerbildung schließen dürfen. Er gab da zu den einzelnen Unterrichtsfächern allerdings meist nur die neuere Literatur, erwähnte aber doch z. B. bei dem Lesenunterrichte ältere Methodiker und verwies auf Niemeyer. Es hat ihm also die gelegentliche Erwähnung älterer Methoden nur ein didaktisches Interesse, und er will auch bei der Methodik nicht den geschichtlichen Weg gehen, weil derselbe „dem Lehrer das Auffassen eines richtigen Gesichtspunktes für seine Praxis erschwert hätte". Er wird daher im Unterrichte wohl meist nur die neueren Pädagogen, von denen Pestalozzi, Bell, Lancaster, Niemeyer, Schwarz ꝛc. öfter erwähnt sind, charakterisirt haben.

Ausdrücklich und wiederholt erwähnt und besprochen finden wir die Geschichte der Pädagogik bei Ad. Diesterweg. Wie er im Seminar zu Mörs den pädagogischen Unterricht ertheilte, erzählt Langenberg, Leben Diesterwegs I, S. 77. Er schloß sich an das amtliche „Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminarium zu Mörs" an (abgedruckt in Beckedorff's Jahrbüchern des Preußischen Volks-Schul-Wesens, I. Band, 1. Heft. S. 152 ff. Berlin 1825). Es heißt darin § 21: „Um die Seminaristen mit dem ganzen Umfange ihres wichtigen Berufes vertraut zu machen, wird ihnen auch in der Methodik, Didaktik und Pädagogik der nöthige Unterricht ertheilt, welcher aber nicht in dem Vortrage einer trockenen, weitläuftigen Theorie oder in angehäuften theoretischen Regeln und Vorschriften bestehen soll, sondern ihnen in beständiger Verbindung der Theorie mit der Praxis eine kurze aber klare und gründliche Uebersicht der allgemeinen Grundsätze der Methoden-, Unterrichts- und Erziehungslehre verschafft, und ihnen das Allgemeine wie das Besondere dieser Lehren durch das Beispiel der mit dem Seminar zu verbindenden Uebungsschule, wie durch den von den Seminaristen unter Aufsicht der Lehrer fortwährend zu ertheilenden Unterricht in allen Fächern anschaulich macht. Der Unterricht in der Pädagogik stützt sich am besten auf eine klare und übersichtliche Kenntniß der menschlichen Seelenkräfte und umfaßt auch

die Grundsätze über Schuldisciplin und Schullehrerklugheit, nebst einer Anweisung über die zur weiteren Ausbildung und Vervollkommnung schon angestellter Lehrer führenden zweckmäßigsten Mittel." In Betreff des letzten Satzes sagt Diesterweg bei Langenberg, nachdem er den Weg geschildert hat, den er einschlägt, um die Grundkräfte des Menschen ꝛc. kennen zu lehren: „Durch den bisherigen Unterricht wurde erstrebt die Kenntniß des Menschen von Seiten seiner körperlichen und geistigen Natur, die Natur seiner Entwickelung, die daraus hervorgehende Einsicht des Zweckes seiner Bestimmung und die Idee der Erziehung. Nun ist es an der Zeit, den Schüler mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt zu machen. Hier gibt es zwei Wege, welche ich in verschiedenen Jahren eingeschlagen habe. Entweder bleibt man der bisherigen Methode, der rationellen Entwickelung und Ableitung der Erziehungsgrundsätze aus der erkannten Menschennatur, getreu, oder man betritt den Weg der Geschichte und Erfahrung, indem man den Schüler mit den von Schriftstellern aufgestellten Erziehungsprincipien bekannt macht, und zu selbstständigem Urtheil über dieselben anleitet. Jenes ist die schwerere, dieses die leichtere Weise. Beide führen indeß zum Ziele, und da die Zeit, binnen welcher der Unterricht zu Ende gebracht werden muß, beschränkt ist, so rathe ich zu dem letzteren. Derselbe empfiehlt sich auch noch in doppelter Hinsicht. Einmal sind die Schüler durch die bisherige heuristisch-rationelle Behandlung bereits hinlänglich in diesen bildenden Lehrgang eingeführt, so daß es nun, gleichsam zur Erholung für die bisherige Anstrengung, gerathen scheint, eine andere Unterrichtsweise zu beginnen, und für das Andere führt man sie auf diesem Wege zur Kenntniß der pädagogischen Literatur, und man hat das Mittel gefunden, sie in diesem Zweige mit der Bücherſprache bekannt zu machen, und ihnen die Fertigkeit in dem Verstehen derselben anzueignen, wodurch man ihnen zugleich das Mittel der Weiterbildung, nach ihrer Entlassung aus dem Seminar, aneignet. Deswegen gebe ich den Zöglingen nun irgend ein Buch über Pädagogik in die Hand, dasselbe mit ihnen lesend und erklärend. In den verschiedenen Jahren habe ich dazu Denzel's Volksschule, Gruner's Erziehungslehre, Harnisch's Handbuch des Volksschulwesens, Zerrenner's Methodenbuch und mein kleines Werkchen über Erziehung im Allgemeinen und über Schulerziehung im Besonderen gebraucht. Alle diese größeren und kleineren Werke, auch andere, geben einen zweckmäßigen Leitfaden ab, und bieten die mannigfaltigste Gelegenheit zu Bemerkungen und Ansichten, besonders wenn sie in beständiger Beziehung zu den Erfahrungen in der mit dem Seminar verbundenen Schule gehalten werden. Dadurch bleibt der Unterricht ein theoretisch-praktischer, ein Lebensunterricht. Um diesen Zweck noch mehr zu fördern, wird zu den bisherigen Lectionen wöchentlich noch eine Stunde genommen, welche einzig den Mittheilungen der Erfahrungen in der Schule und ihrer Würdigung gewidmet ist. Sind wir mit dem Lesen eines der angegebenen Handbücher zu Ende gekommen, so theile ich den Schülern eine kurze Geschichte der Erziehungslehre und eine biographische Darstellung der wichtigsten Schriftsteller über Pädagogik mit. Und nun gebe ich aus der Bibliothek des Seminars, oder wo diese nicht ausreicht, aus meiner eigenen Büchersammlung jedem Seminaristen ein Werk über Erziehung, Methodik, Disciplin ꝛc. in die Hand, jedem ein anderes, mit dem Auftrage, dasselbe für sich zu studiren, einen Auszug aus demselben anzu-

fertigen, und das Wichtigſte und Bedeutendſte in den Lehrſtunden in mündlichem, freiem Vortrage mitzutheilen. Die Lehrſtunden ſind nun zu Stunden freier Mittheilung geworden. Hier trägt Einer nach dem Andern einen Abſchnitt aus ſeinem Buche vor. Alle übrigen hören mit mir dem Darſtellenden zu; vernehmen ſeine Bemerkungen, ſeine Einwendungen, ſeine Zweifel und Fragen, dieſelben werden von mir und den Zöglingen beantwortet und beſtritten. Der ſtrenge Unterricht geſtaltet ſich dadurch in freie Unterhaltung um, und die Seminariſten werden auf ſolche Weiſe in ihrem Urtheile ſelbſtändig und in geiſtiger Hinſicht die ſelbſturtheilenden Freunde des Lehrers. Auf ſolche Weiſe wird in dieſer Beziehung der Uebertritt der Zöglinge aus dem Seminar in das Leben und in das Gebiet der ſelbſtändigen Wirkſamkeit vermittelt und eingeleitet." So behandelte Dieſterweg in der Praxis die Geſchichte der Pädagogik, aber auch ſonſt hat er wenigſtens die Geſchichte der neueren Pädagogik energiſch betont. So ſagte er in ſeiner Antrittsrede im Seminar zu Mörs: „Kein Lehrer darf die Namen eines Rochow, Baſedow ohne innere Erhebung und Begeiſterung nennen hören. Vor Allem muß uns Peſtalozzi für die große Sache der Menſchheit begeiſtern." So gab er in zwei Bänden 1835 u. 36: „Das pädagogiſche Deutſchland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbſtbiographien jetzt lebender deutſcher Erzieher und Lehrer. Für Erzieher" (Berlin, Plahn), heraus. Es enthält Biographien von Handel in Neiße, Joh. Ramsauer, Dr. W. Braubach, R. L. Roth, Lorberg, G. Reinbeck, Fr. W. Lange, Siebel, Sickel, Schweizer, Kröger, Kopf, Kern, Rebs, Ewich, und Dieſterweg hoffte, daß dadurch die Lehrer nicht nur ſich, ſondern auch die Kinder kennen lernen und einſehen ſollten, welche Stunde in der Schulwelt vor einiger Zeit und ſo eben geſchlagen hat. Ebenſo hatte er ſchon 1830 für die rheiniſchen Blätter einen Aufſatz: „Einleitung zur Geſchichte der Erziehung" geſchrieben, und in ſeinem „Wegweiſer" empfiehlt er I, S. 86 beſonders Biographien, hält aber dafür, daß für die Lehrer „nur die Geſchichte des modernen Volksſchulweſens ſeit 1770 belehrend ſei."

In ähnlicher Weiſe verlangt Aug. Klaucke, Paſtor zu Ham und Horn bei Hamburg, in ſeiner Schrift: „Grundſätze der Schullehrer-Bildung in Seminarien mit beſonderer Beziehung auf Hamburg. Ein philoſophiſcher Verſuch" (Hamburg 1829) ein hiſtoriſches Element in der pädagogiſchen Bildung. Er ſagt S. 131: „Einen wichtigen Nebentheil dieſer Methodik bildet das hiſtoriſche und literariſche Element, welches ſchwerlich fehlen darf, da nicht zu erwarten iſt, daß die künftigen Lehrer ſich große Bibliotheken anſchaffen ſollen. Unter der Literatur, die den Seminariſten zu geben iſt, verſtehe ich aber nicht ein Verzeichniß von Büchertiteln — das gehört nur zum Flitter der Gelehrſamkeit und iſt etwas Ueberflüſſiges — ſondern theils die Darſtellung und Auseinanderſetzung des Inhaltes der Hauptbücher über die verſchiedenen Methoden von Seiten des Lehrers, theils das eigene Privatleſen der Seminariſten in den dahin einſchlagenden Büchern, ſo daß ſie ſelbſt den Inhalt darſtellen und entwickeln. Dieſes hiſtoriſche Element, welches überall ſich hineinmiſchen muß, bewahrt auch vor dem verderblichen „Schwören in verbum magistri." In Hamburg iſt ein Seminar ſehr viel ſpäter errichtet, und auch in ſchon beſtehenden Seminaren findet man die Geſchichte der Pädagogik wenigſtens in den

Berichten nicht erwähnt, z. B. in den Seminarberichten von Brühl und Soest 1825.

Harnisch legte, wie Schorn in der Schrift: „Das Seminar zu Weißenfels ꝛc." (Gotha 1872) S. 26 sagt, dem Unterrichte in der „Schulmeisterkunst" sein Handbuch für das deutsche Volksschulwesen zu Grunde, besprach aber in einer besonderen Stunde politische und pädagogische Zeitfragen, so daß dadurch die Seminaristen in der Zeit orientirt wurden. Dürfen wir aus seinem Handbuch für das deutsche Volksschulwesen einen Schluß auf seine Unterrichtspraxis ziehen, so kamen gelegentlich die Ansichten einer großen Reihe von Pädagogen zur Sprache; denn er erwähnt Denzel, Nebe, Zerrenner, Zeller, Beckedorff, Schwarz, Diesterweg, Sailer, Fichte, Rousseau, J. Paul, Wolf, J. Locke, Niemeyer, Benecke, Pestalozzi, Guts-Muths, Basedow, Baco von Verulam, Luther, Türk, Niederer, Dinter, Schleiermacher, Graser, Thierbach, Overberg, Hirscher, Bell, Lancaster, Natorp, Jahn, Eiselen, Stephani, Schmid, Ramsauer, Plato, Pythagoras, Ickelsamer, Heinicke, Gedicke, Campe, Zeidler, A. Comenius, Salzmann, Rochow, Felbiger, Jacotot, Fellenberg, Oberlin u. a., von denen er Aussprüche anführt; er erwähnt Schulblätter, gibt bei den einzelnen Abschnitten eine reiche Literatur, führt auch die Schüler in die Zeitstreitigkeiten, z. B. über die geistliche Schulaufsicht, in den Streit zwischen Diesterweg und Thiersch ꝛc. ein, gibt eine kurze Geschichte einzelner Unterrichtsfächer, z. B. des Zeichnens, Gesanges, Lesens, Sprachunterrichts, der Realien, in der er öfter sogar bis auf die Griechen und Hebräer zurückgeht, gibt auch am Ende eine kurze Uebersicht über die Geschichte der deutschen Volksschulen unter dem Abschnitte: „Die Volksschule in besonderen Gestaltungen", S. 512 ff. Wir sehen, das sind Namen genug, aber ob er versucht hat, den Seminaristen diese Namen auch lebendig zu machen, das wissen wir nicht.

Am nächsten steht Harnisch der ihm befreundete Katholik D. Daniel Krüger in Breslau, welcher in seinem Buche: „Ueber Volksschulen und Elementarunterricht. Ein Beitrag zur Bildung der Lehrer. Zunächst Vielen der ehemaligen Zöglinge des hiesigen katholischen Schullehrer-Seminarium gewidmet" (Breslau 1818), die Art zeigt, wie der pädagogische Unterricht im Breslauer Seminar ertheilt wurde. Auch er erwähnt eine Masse historischen Stoffes gelegentlich wie Harnisch. So finden wir bei ihm erwähnt Friedrich den Großen, Felbiger, die Sagan'sche Methode, die Seminare zu Gotha und Hannover, Lancaster, Natorp, Niemeyer, die Schule in Hofwyl, Campe, Basedow, Sailer, Rochow, Wolke, die alten Weisen Griechenlands, Augustini de rudibus catechizandis, Salzmann, Am. Comenius, J. Locke, Fénélon, Rousseau, Francke, Guts-Muths, Iselin, Schummel, Steinbart, Villaume, Herder, Weiße (Kinderfreund), Glatz (Jugendschriften), Kindermann, Pestalozzi, Türk, Stephani, Graser, Ollivier, Heinicke, Pöhlmann, Harnisch, Tillich, Dolz, Schwarz, Naegeli, Quintilian, Sturm ꝛc., empfiehlt zur weiteren Bekanntschaft mit den Alten Meiner's „Geschichte der Wissenschaften in Griechenland und Rom", und führt die Schriften so vieler Männer an, um, wie er sagt, seine Schüler an die Quellen zu weisen, aus denen sie weitere Belehrung und, wo es nöthig sei, Berichtigung der vorgetragenen Ansichten suchen könnten. Darum gibt er auch zuletzt noch Hinweise auf die „Uebersicht der pädagogischen Literatur

von Petri", auf die „Kleine Schulbibliothek von Natorp" und die „Kleine Handbibliothek für Schullehrer ꝛc. von J. W. H. Ziegenbein." Dabei muthet uns die wahrhaft edle Freisinnigkeit und ungeheuchelte Lauterkeit der Gesinnung wohlthuend an, mit der er protestantische Pädagogen bespricht und auf sie aufmerksam macht als beachtenswerthe Förderer der Erziehung.

Daß im übrigen Deutschland die Seminare und deren Unterricht sich in ähnlicher Weise entwickelten, könnte hier noch weiter entwickelt werden aus verschiedenen älteren Schulgesetzen und aus den Schriften von Böse, Deinhardt ꝛc. Doch genügen die obigen Andeutungen. Ganz ähnlich ist es, wie J. J. Schlegel, „Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten" (Zürich 1874), zeigt, in der Schweiz gewesen. Die Geschichte der Pädagogik stand nicht auf dem Lehrplane, und nur gelegentlich, wo nicht Diesterweg's Weise befolgt wurde, wurden Einzelheiten aus derselben gegeben.

In Preußen, wo wie anderwärts die Praxis nach den an den Seminaren stehenden Persönlichkeiten sehr verschieden war, ordnete das Ministerium, da verschiedene Versuche ein Unterrichtsgesetz zu Stande zu bringen, vergeblich gewesen waren (vergl.: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin. W. Hertz 1869), das Seminarwesen durch das Regulativ vom 1. October 1854. Dieses schrieb in Betreff der Pädagogik vor: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" anzusetzen. In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. Der Unterricht über Schulkunde hat sich vor Abstractionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten. Der angehende Lehrer soll durch diesen Unterricht die für ihn erforderliche pädagogische Bildung erlangen und befähigt werden, sich selbst und Andere über das Wesen und die Aufgabe seines Berufes bewußte und klare Rechenschaft zu geben. Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung, und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre Darstellung finden können; sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkt zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des ersten Jahres sein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lektionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichts-Verfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt, und der Schulzucht im Besonderen, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und ist im Uebrigen die verstattete

Zeit hauptſächlich zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsſchule, ſowie zur Klärung und Befeſtigung der in derſelben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, ſoweit beides, mit Ausſchluß der Methodik (dieſe ſollte im Seminarunterrichte mit dem Unterrichte in den einzelnen Fächern verbunden werden) im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden." Es war damit wenigſtens der Geſchichte der Volksſchule ein beſcheidener Platz im Seminarunterrichte eingeräumt. Da der Geheimerath F. Stiehl, der Verfaſſer der Regulative, in ſeiner Schrift: „Meine Stellung zu den drei Preußiſchen Regulativen ꝛc.", Berlin 1872, S. 5, die Aeußerung eines ſeiner früheren Schüler anführt: „ich hätte auf die Ausgabe der Regulative meinen Namen nicht zu ſetzen gebraucht; jeder meiner Schüler würde ſofort aus dem Inhalte den früheren Seminardirector Stiehl erkannt haben": ſo dürfen wir annehmen, daß alſo dadurch die Seminarpraxis Stiehl's in Neuwied von 1835—1844 auf die übrigen Seminare ausgedehnt werden ſollte. In einem Circular-Erlaß des Miniſters vom 28. März 1855 wurde ſodann auf die von dem Provinzial-Schulrath K. Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde aufmerkſam gemacht. Wir haben das Buch ſchon oben erwähnt und den Abſchnitt desſelben über die Geſchichte der Volksſchule als äußerſt dürftig bezeichnet. Es wurde daher wohl in den Seminaren eingeführt, aber in den meiſten richteten ſich die Lehrer wenig nach demſelben, obgleich es auch Seminare gab, in denen es auswendig gelernt wurde. Später wurde auch Schütze's „Schulkunde" gebraucht, die aber nur die Geſchichte der Pädagogik ſeit der Reformation ausführlicher behandelt. Die Praxis blieb auch nach den Regulativen in den verſchiedenen preußiſchen Seminaren eine ſehr verſchiedene, nur fiel überall die Geſchichte der Pädagogik in das erſte Jahr. In den „Aktenſtücken zur Geſchichte und zum Verſtändniß der drei Preußiſchen Regulative ꝛc. von F. Stiehl" (Berlin, Hertz 1855) iſt S. 63 ein Lehrplan eines Seminars mitgetheilt. Wir heben aus ihm das aus, was hierher gehört: „Schulkunde. Erſter Curſus 2 Stunden. Erſtes Tertial. Bibliſche Grundlegung für die Erziehung unter Zuſammenſtellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörigen Grundſätze. Geſchichtliches über die Entſtehung und Ausbildung der evangeliſch-chriſtlichen Schulen nach ihrem Verhältniß zu Kirche, Staat und Familie. Zweites Tertial. Die einflußreichſten Schulmänner ſeit der Reformation, ſo wie deren Einwirkung auf die Geſtaltung des Elementarſchulweſens. Bilder aus dem Kinderleben. Wohnſtuben-Erziehung und chriſtliches Familienleben. Warteſchulen und Rettungshäuſer." Man ſieht daraus, wie beſchränkt hier der Raum für die Geſchichte zugemeſſen iſt; denn nur noch im dritten Curſus kommen in einem Tertial die wichtigſten Bücher für die Fortbildung und die pädagogiſche Literatur zur Beſprechung. Indeſſen iſt gewiß, daß in den meiſten preußiſchen Seminaren der Unterricht der Pädagogik mit beſonderem Ernſte betrieben wurde, wie denn auch die Regulative zum Schluſſe noch betonten: „Es darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieſes Unterrichtsfaches ihre ganze Umſicht und Gewiſſenhaftigkeit zuwenden und ſich zu dieſem Behufe namentlich mit den faktiſchen Zuſtänden des Volkslebens und der Elementarſchule in einem lebendigen Zuſammenhang erhalten." Der Verfaſſer ſelbſt kann dieſe ernſte Arbeit, die er an ver-

ſchiedenen Seminaren in jener Zeit geſehen hat, bezeugen, und daſſelbe bezeugt der Seminardirector F. Leutz zu Carlsruhe, der gleichfalls in jener Zeit mehrere preußiſche Seminare beſucht hat, in ſeiner Schrift: „Die Theorie und Praxis des pädagogiſchen Unterrichts an den deutſchen Schullehrer-Seminarien. Eine Zuſammenſtellung und Beurtheilung der hierüber in Deutſchland beſtehenden Einrichtungen. Carlsruhe, Braun 1870.“ Im Seminar zu Berlin unter Thilo wurde beſonderes Gewicht auf die geſchichtliche Entwickelung des preußiſchen Volksſchulweſens gelegt (Thilo, Das preußiſche Volksſchulweſen nach Geſchichte und Statiſtik. Gotha, Beſſer 1867), in Köpenick ſchloß ſich der Director Schaller, wie er es auch früher in Oſterburg gethan hatte, nur wenig in den geſchichtlichen Abſchnitten an Bormann an, ſondern gab in freier Weiſe eine Geſchichte des Volksſchulweſens, mit beſonderer Hervorhebung der großen Pädagogen ſeit der Reformation. In Bunzlau legte Seminardirector Dr. Schneider beſonderes Gewicht ſchon in der dritten Klaſſe auf das Leſen pädagogiſcher Schriften, und in Weißenfels behandelte Seminardirector Schorn im erſten Jahre die Geſchichte der Pädagogik in ihren Hauptzügen, ſo daß die Erziehung beim Volke Iſrael, Chriſtus, Auguſtinus, die Kloſterſchulen, die Reformatoren, Am. Comenius, A. H. Francke, Rouſſeau, die Philanthropen, Rochow, Peſtalozzi ꝛc. vorgeführt wurden. Es brauchte alſo hier nur eine geringe Erweiterung einzutreten, um die Forderung der Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872 zu erfüllen, und Schorn konnte mit Recht in der Vorrede zu ſeiner „Geſchichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern“ (Leipzig, Dürr 1873) ſagen: „In dieſem Sinne (um das Weſentlichſte aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts in lebendigen Bildern der bedeutendſten Männer ꝛc. zu geben) hat Verfaſſer die vorliegenden Bilder zuſammengeſtellt und ſie bereits eine Reihe von Jahren hindurch bei ſeinem Unterrichte verwendet.“ Auch ich ſelber habe als Director in Oſterburg und in Alfeld die Seminariſten tiefer in die Geſchichte der Pädagogik eingeführt, als es an der Hand von Bormann geſchehen konnte, weil ich einmal meinen Zöglingen die Grundlage bieten wollte, damit ſie ſich weiter in die Geſchichte der Pädagogik und die Aufgabe der Schule hineinarbeiten könnten, und weil ich, wie ich es in der Vorrede zu meiner „Geſchichte des Volksſchulweſens in der Altmark“ (Halle, Waiſenhaus 1871) ausgeſprochen habe, von der Ueberzeugung ausgehe, daß die Geſchichte am klarſten darlegt, wie die Behörden, die Leiter und Lehrer der Schule die Aufgaben der Pädagogik begriffen und gelöſt haben, und daß die Geſchichte das Selbſtbewußtſein eines Volkes iſt. Wie weit aber einzelne preußiſche Seminare auch auf unſerem Gebiete über die Forderungen der Regulative hinausgewachſen waren, zeigt der für den Unterricht in der Geſchichte der Pädagogik in den Seminaren Epoche machende Aufſatz von Dr. Schneider: „Unſere Aufgabe in Beziehung auf die Geſchichte der Pädagogik“, in „Kehr's pädagogiſchen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten“ (Gotha, Thienemann 1872) 1. Bd., S. 20 ff., in deſſen zweitem Theil der Verfaſſer, nachdem er im erſten die mannigfaltigen Aufgaben lichtvoll geſchildert hat, die noch zu löſen ſind, ehe wir eine wirkliche Geſchichte der Pädagogik erhalten, die Praxis ſchildert, die er ſelber in der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik in dem Seminarunterrichte an

verſchiedenen Seminaren geübt hat. Für den Schulmann, welcher lernen will, bietet der Aufſatz in jeder Zeile eine Fülle Anregung und Belehrung, ſo daß auch diejenigen, welche bisher eine andere Praxis befolgt haben, ſich einer Reviſion ihrer Anſichten angeſichts der Begründungen und der Nachweiſe, welche er auch in Betreff des Standes unſerer Geſchichtsſchreibung der Pädagogik bietet, nicht werden auf die Dauer entziehen können. Wenn irgend jemand, ſo war aber der Verfaſſer der Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872 in dieſer Beziehung und auch in anderen Punkten, die einer zeitgemäßen Reform bedurften, durch ſein eigenes Wirken als Schulmann über die Regulative hinausgewachſen, ſo daß die allgemeinen Beſtimmungen eben nur einen Abſchluß ſeiner eigenen Entwickelung als Schulmann bezeichnen.

In einer glücklicheren Lage als die preußiſchen Seminare, die wenigſtens auf die Dauer nicht genug Antrieb durch die Regulative empfingen, befand ſich bereits ſeit 1863 das Seminar in Gotha. Nach § 32 ſoll im Seminar Pädagogik und Geſchichte derſelben gelehrt ſein. Es ſollte, wie C. Schmidt in der Geſchichte der Volksſchule und des Lehrer-Seminars in Gotha, S. 49, es ausſpricht, „die eingehende Beſchäftigung mit den pädagogiſchen Wiſſenſchaften, ſoweit dies möglich iſt, eine Garantie dafür bieten, daß auch in der Volksſchule an die Stelle eines handwerksmäßigen und ſchablonenartigen Unterrichts mehr und mehr ein der Zwecke und Mittel ſich bewußter Unterricht treten wird, welcher allein eine gedeihliche Entwickelung des kindlichen Geiſtes verbürgt". Nach dieſem Geſetze reorganiſirte C. Schmidt das Seminar und begann den pädagogiſchen Unterricht mit der Anthropologie, welche die Pſychologie einſchließt, dann folgte die Unterrichts- und Erziehungslehre, die Schulkunde mit der Schuleinrichtung und der Schulzucht mit ihren Geſetzen. „Endlich", ſo ſagt er „Zur Reform der Lehrerſeminare" (Cöthen, Schettler 1863), „muß der Seminariſt im Seminar eine Bekanntſchaft mit dem weſentlichen Gange der hiſtoriſchen Entwickelung der Erziehung und des Unterrichts, ſowie der Geſchichte des Volksſchulweſens im Beſonderen gewinnen, woran die Geſetze der Volksſchule des Heimathlandes zu knüpfen ſind, um dadurch den künftigen Lehrer in den Stand zu ſetzen, die pädagogiſchen Fragen der Gegenwart dem Geiſte der Gegenwart, dem Geiſte der geſchichtlichen Entwickelung angemeſſen zu beantworten." C. Schmidt's Nachfolger, Dr. Fr. Dittes, gab 1868 den Lehrplan des Herzoglichen Lehrerſeminars in Gotha heraus. Es heißt darin in Betreff der Geſchichte der Pädagogik S. 8: „Es (das Seminar) will endlich aus der Geſchichte der Pädagogik mittheilen, was den Volksſchullehrer zu edlem Wirken begeiſtern, oder was ihm als Vorbild in der Methode und Disciplin, oder zur Warnung vor Irrthümern und Mißgriffen dienen kann." Sie bildet den Lehrſtoff für das Winterſemeſter der erſten (oberſten) Klaſſe. Der Lehrplan gibt an: „Die Erziehung bei den vorchriſtlichen Völkern, unter Bezugnahme auf die allgemeine Geſchichte, nur kurz (etliche Stunden); die älteſten chriſtlichen Bildungsanſtalten, die Kirchenväter; die kirchliche Erziehungsweiſe in Deutſchland bis auf Karl dem Großen; Karl der Große; die Zeiten bis zur Reformation, Klerus, Adel und Bürgerthum, erſte Stadtſchulen, Bacchanten, Entſtehung der Univerſitäten, Wiederaufblühen der Wiſſenſchaften; die Re-

formatoren und die Reformation; die kirchlichen Elementarschulen, die Zeit bis zum dreißigjährigen Kriege; der dreißigjährige Krieg; Baco von Verulam und John Locke; Ratich und Comenius; die gothaische Schulreform unter Herzog Ernst dem Frommen; der Pietismus und August Hermann Francke; Rousseau; die Philanthropisten (Basedow, Campe, Salzmann u. s. w.); Pestalozzi; Dinter, Niemeyer, Schwarz, Stephani, Denzel, Zerrenner, Graser, Harnisch, Jean Paul, Gräfe, Palmer; Gall und die Phrenologie; Herbart und Beneke; Jacotot und seine Nachfolger; Bell und Lancaster; Fröbel; Diesterweg; die preußischen Regulative; die Gegenwart. Ein für die Hand der Zöglinge völlig geeignetes Lehrbuch gibt es noch nicht; unter den vorhandenen empfehlen wir die (kleine) Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von C. Schmidt (Cöthen bei Schettler). Ungefähr vom Februar an Generalrepetition der Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst ihrer Geschichte." Dieser Stoff wird in wöchentlich vier Stunden durchgenommen. Wie Dittes diesen Unterricht behandelte, zeigt seine „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Für deutsche Volksschullehrer" (Leipzig, Klinkhardt 1870), in deren Vorrede er sagt, nachdem er die Mängel der bisher erschienenen Geschichten der Pädagogik erwähnt hat: „Diese Uebelstände habe ich seit einer Reihe von Jahren in meiner amtlichen Wirksamkeit — am Seminar in Gotha und am Pädagogium in Wien — lebhaft gefühlt. Ein Buch sollte meine mündlichen Vorträge aus der Geschichte der Pädagogik unterstützen, aber keines genügte mir in dem Maße, daß ich es meinen Hörern mit Befriedigung hätte empfehlen können. Daher entschloß ich mich endlich zur Ausarbeitung des vorliegenden Buches. Dasselbe ist also unmittelbar aus meiner Lehrthätigkeit hervorgegangen: es ist eine gedrängte Niederschrift mündlicher Vorträge und gibt die Geschichte der Pädagogik in dem Umfange und in der Form, wie sie nach meiner Meinung für den deutschen Volksschullehrer ersprießlich ist." Der Nachfolger von Dittes, C. Kehr, ging, wenn wir wenigstens von einer Lection über Rousseau, die wir bei ihm hörten, auf andere Theile der Geschichte der Pädagogik schließen dürfen, mehr auf den Inhalt der Hauptschriften ein.

An dem Seminar in Eisenach wurde nach dem Lehrplan von 1865 (Geschichte und Lehrplan des Eisenacher Schullehrer-Seminars von dem derz. Director Eberhardt. Eisenach 1868) auch die Geschichte der Pädagogik berücksichtigt, und die Lehrordnung (Dritter Bericht über das Eisenacher Schullehrer-Seminar vom Dir. Schulrath Eberhard, 1874—1876) schreibt dieselbe für Klasse 1b vor, so daß einmal bei der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer die Geschichte der betreffenden Methode berücksichtigt wird, und dann in besonderen Stunden Erziehungslehre und Geschichte der Pädagogik, welche die Lectüre pädagogischer Classiker begleitet, behandelt werden. In Weimar fällt die Geschichte der Pädagogik in das zweite Jahr der ersten Klasse.

Nach der Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 29. September 1866 umfaßt das Seminar zwei Curse, in denen im untersten fünf, im obersten vier Stunden Unterricht in der Pädagogik ertheilt werden. Die Geschichte der Pädagogik und Methodik in biographischer Darstellung beginnt den Unterricht im oberen Cursus. Es folgt dann noch die Schulzucht, die specielle Methodik und ein kurzer Ueber-

blick über die in Bezug auf das Schulwesen geltenden Gesetze und Verordnungen. Einen Leitfaden zur Geschichte der Pädagogik für die bayerischen Seminare hat Seminarlehrer J. Böhm in Altdorf gegeben durch seine „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens und einem Anhange: Geschichte, Verwaltung und Statistik der deutschen Schulen und Lehrerbildungsanstalten in Bayern." (Nürnberg, Korn 1870.) Es ist dem Gegenstande eine Wochenstunde im zweiten Cursus zugemessen, aber doch hat Böhm sich nicht auf die christliche Zeit beschränkt, weil er, wie er in der Vorrede sagt, „sich dabei nicht hat den Anschauungen anschließen können, als ob für die Volksschullehrer das meiste pädagogische Wissen in den pädagogischen Kram gehöre und für sie nur die Geschichte des modernen Volksschulwesens belehrend sei; er ist vielmehr der Ansicht, daß das Studium der alten Geschichte das Wesen des geistigen Lebens und Strebens der historischen Völker aufschließt, und zugleich die Fundamente kennen lehrt, auf welchen die Entwickelung der Menschheit fortwährend neuen Fuß faßte. Aus diesem Grunde hat er die vorchristliche Zeit nicht unberücksichtigt lassen können, doch aber nur kurze Skizzen gegeben. In der Geschichte der christlichen Zeit bildet natürlich die Geschichte der deutschen Pädagogik, und dann insbesondere die des deutschen Volksschulwesens, den Kernpunkt".

Im Königreich Sachsen wird die Geschichte der Pädagogik in der obersten Klasse gelehrt, und es wurde früher (s. Leutz, Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts ꝛc., S. 17) „Die Geschichte der deutschen Pädagogik von Ballien" als Lehrmittel empfohlen. In neuerer Zeit hat man der Geschichte der Pädagogik größere Aufmerksamkeit zugewandt und hat z. B. in Zschopau auf des Verfassers Geschichte der Pädagogik hingewiesen, gibt z. B. in Nossen auch eine Geschichte der Methodik. Außerdem haben uns die sächsischen Seminarprogramme schon manchen schätzenswerthen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in Einzeluntersuchungen gebracht, welche Zeugniß ablegen von dem frischen Streben, das in den sächsischen Seminaren herrscht.

In Bremen verlegt der Lehrplan für das Seminar zu Bremen im Auftrage des Scholarchats, herausgegeben von Aug. Lüben (Bremen, Müller 1867), die Pädagogik in die oberste Klasse, „da das richtige Verständniß derselben eine größere Reife des Geistes voraussetzt. Es werden ihr, die Unterrichtsübungen der Seminaristen mit eingerechnet, wöchentlich sieben Stunden gewidmet. Gegen das Ende lernen die Seminaristen auch die allmähliche Entwickelung der deutschen Volksschule und ihre Aufgabe in der Gegenwart kennen. „Die Seminarbibliothek enthält die wichtigsten pädagogischen Schriften, deren sorgfältige Benutzung den Seminaristen der ersten Klasse zur Pflicht gemacht wird. Der Director leitet dies Studium in der Weise, daß er zu passender Zeit die Schriften oder Abschnitte derselben namhaft macht, welche eine weitere Belehrung über behandelte Gegenstände enthalten. Auf diese Weise erlangen die Seminaristen zugleich genügende Kenntniß derjenigen pädagogischen Literatur, die sie zu ihrer späteren Weiterbildung nöthig haben."

Im Großherzogthum Hessen wurde in Friedberg im letzten Seminarjahre eine übersichtliche Geschichte der Pädagogik gegeben.

In Oldenburg ſcheint man, nach Dr. G. Böſe, „Zur Seminarreformfrage“ (Oldenburg, Bultmann 1872) S. 20 zu urtheilen, früher nur Einiges aus der Geſchichte der Pädagogik gelegentlich mitgetheilt zu haben, denn er fordert dort außer den Fächern, welche das Oldenburger Seminar treibt, auch Geſchichte der Pädagogik.

In Hamburg wird nach dem erſten Jahresbericht von 1873 vom Director H. Paul als Lehrziel hingeſtellt: „Die Geſchichte der Pädagogik (incl. der Volksſchule) ſoll die Seminariſten mit der Entwickelung dieſer Wiſſenſchaft bekannt machen und ihnen edle Vorbilder für das künftige Berufsleben vorführen.“ Sie fällt in die oberſte Klaſſe und behandelt beſonders ausführlich die Zeit nach der Reformation.

Wir haben damit ſchon eine große Verſchiedenheit in der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik nachgewieſen an verſchiedenen Seminaren, und dieſelbe ließ ſich nach Lentz, Die Theorie und Praxis des pädagogiſchen Unterrichts ꝛc. (Carlsruhe 1870) und nach J. J. Schlegel, Die ſchweizeriſchen Lehrerbildungsanſtalten (Zürich, Orell, Füßli 1874) leicht noch vermehren. Aber dies mag genügen, um nachzuweiſen, daß man überall der Geſchichte der Pädagogik in den Seminaren wenigſtens die Aufmerkſamkeit zugewandt hat, daß aber überall eine große Verſchiedenheit in der Stellung derſelben und der Behandlung herrſcht. Und daſſelbe zeigt ſich auch in den Schriften, welche mit der Seminarreformfrage ſich beſchäftigen, von denen wir nur Böſe, Deinhardt und Richter noch erwähnen.

Dr. Böſe (Zur Seminarreformfrage, S. 32) läßt ſie in dem vierklaſſigen Seminar in der zweiten Klaſſe, in welcher der pädagogiſche Unterricht beginnt, mit drei Stunden wöchentlich auftreten, aber von je drei Stunden Katechetik und Methodik und Pſychologie begleitet ſein, während auch die erſte Klaſſe neben einer Stunde Pſychologie noch eine Stunde Geſchichte der Pädagogik haben ſoll.

H. Deinhardt, Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten (Zweite Auflage. Wien 1871, Pichler), der von öſterreichiſchen Verhältniſſen ausgeht, hat der Geſchichte der Pädagogik in der theoretiſchen Pädagogik eine ſo eigenthümliche Stellung und Aufgabe zugewieſen, S. 129 ff., daß wir zum Verſtändniß derſelben hier auf ſeine Entwickelung ſelber eingehen müſſen. Er ſagt: „In dem Unterrichte der Lehrerſchule, der die pädagogiſche Theorie darſtellt, iſt Alles als überflüſſig und daher ſchädlich zu vermeiden, was dem Zwecke, die künftigen Lehrer zu orientiren, um ſie zu befähigen, die Aufgabe der gegenwärtigen Volksſchule mit Rückſicht auf gegebene Verhältniſſe ſelbſtändig zu beſtimmen, abſeits liegt oder über ihn hinausgeht. Wir negiren daher vor Allem eine Darſtellung der pädagogiſchen Theorie, welche darauf angelegt iſt, ſich zu einem ſpeciell ausgeführten Schul- und Unterrichtsplane zuzuſpitzen, welche alſo den Charakter der Anweiſung annimmt oder vielmehr von vornherein hat. Das Planmachen, die durchgeführte Anwendung pädagogiſcher, didaktiſcher und methodiſcher Grundſätze auf das Ganze des Unterrichts und die einzelnen Disciplinen muß den ſelbſtändig gewordenen Lehrern — abgeſehen von den maßgebenden Beſtimmungen der Schulgeſetzgebung, wie abgeſehen von ihrer freiwilligen und in Anſpruch genommenen Verſtändigung und Einigung — überlaſſen bleiben, und inſofern ſchon die Lehrſchulzöglinge damit beginnen werden und

ſollen, muß ihr Verhalten dabei ein innerliches und freies ſein. Ein Unterricht, der in dieſer Beziehung vorgreift, indem er, um recht praktiſch zu ſein, den künftigen Lehrern Irrungen und vergebliche Anſtrengungen zu erſparen prätendirt, iſt weſentlich unpraktiſch, weil er bei den ſchwächeren oder fügſameren Naturen das Selbſtdenken in Ruhe ſetzt, bei den begabteren oder kräftigeren die geheime Oppoſition bedingt. Der an ſich theoretiſche Unterricht muß durchaus, um ſeinem Zwecke zu entſprechen, alſo wahrhaft praktiſch zu ſein, theoretiſch bleiben. Er darf ſich aber auch nicht in Abſtractionen bewegen, um durch ein zwingendes Beweisverfahren die Satzreihen, von denen für praktiſche Pläne ausgegangen werden ſoll, feſtzuſtellen, ſondern muß, um einerſeits die Objectivität zu bewahren, welche bei den Hörern oder Zöglingen das Gefühl der Freiheit und Unbefangenheit erzeugt, andererſeits, indem er Anſchauungen bietet, die Gedankenbewegung als dialektiſche zu vergegenwärtigen und die pädagogiſchen Fragen hervortreten zu laſſen, zu verfolgen und über ihren Stand thatſächlich zu orientiren, hiſtoriſch-entwickelnde Darſtellung ſein. Die rein philoſophiſche Darſtellung, die von Begriffen ausgeht, um zu Wahrheiten und zu praktiſchen Reſultaten zu gelangen, ſetzt überhaupt ein an verſchiedenen Stoffen wiſſenſchaftlich geſchultes Denken und insbeſondere die Kenntniß der hiſtoriſchen Gedankenentwickelung, die ſie überall für den Kundigen genügend, alſo andeutend zu recapituliren hat, voraus; ſie läuft daher als verfrühte auf das Vormachen von Beweiſen und auf die Scheinbegründung aufoctroyirter Sätze hinaus, an welche ſich die vorgreifende Anweiſung, die von vornherein der eigentliche Zweck iſt, am bequemſten anſchließt. Indem wir aber für die Lehrerſchule die pſeudophiloſophiſche Darſtellung der Pädagogik negiren und die hiſtoriſch-entwickelnde Darſtellung verlangen, wollen wir keineswegs, wie es ſcheinen könnte, den theoretiſch-pädagogiſchen Unterricht auf eine Disciplin, die Geſchichte der praktiſchen und theoretiſchen Pädagogik, reduciren, und zwar ſo wenig für die gewöhnliche, wie für die höhere Lehrerſchule. Wir nehmen drei Disciplinen der theoretiſchen Pädagogik, nämlich außer der Geſchichte der Pädagogik die allgemeine Erziehungslehre und die Didaktik und Methodik in Anſpruch, und da dieſe nach unſerer Anſicht nicht aufeinander folgen, ſondern mit beſonders zu erwähnenden Ausnahmen nebeneinander hinlaufen, ſich alſo unmittelbar ergänzen ſollen, während die Forderung einer hiſtoriſch-entwickelnden Darſtellung ſich auf den ganzen theoretiſchen Unterricht bezieht, da ferner die unentbehrliche Unterlage der allgemeinen Culturgeſchichte in Bezug auf beſtimmte Zeiten und Völker zur Charakteriſtik ihres beſonderen Erziehungsweſens vollkommen ausreicht und da endlich dem gegenwärtigen und künftigen Selbſtſtudium der Zöglinge zu überlaſſen iſt, was ihm füglich überlaſſen werden kann, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß wir keine ſich gleichmäßig fortſpinnende Geſchichte der Pädagogik, ſondern einzelne, ausgiebig ausgeführte Partien derſelben, die durch cultur-hiſtoriſche Ueberſichten, reſpective Recapitulationen zu verbinden ſind, im Auge haben. Solche Partien ſind beiſpielsweiſe für die alte Zeit: die ſpartaniſche und atheniſche Erziehung, Sokrates; für die neuere und neueſte Zeit: die Schulenbegründung bei der Reformation, das Erziehungsſyſtem der Jeſuiten, Francke und die Pietiſten, Baſedow und die Philanthropiniſten, Peſtalozzi und Fröbel. Dabei iſt auf

Volkszuſtändliches und Perſönliches der Art einzugehen, daß lebendige, nachhaltige und fruchtbare Bilder und Eindrücke erzeugt werden, während ſich die allgemeine Erziehungslehre, wo ſie das Hervortreten der pädagogiſchen Ideen und ihren Kampf behandelt, an die Sache zu halten und von dem allgemeingeſchichtlichen Hintergrunde, dem Zuſammenhange mit weiterreichenden Culturveränderungen zwar nicht abzuſehen, aber ſich auf die Recapitulation und Andeutung zu beſchränken hat. Wir nehmen aber das Ausgehen von der hiſtoriſchen Darſtellung und Reflexion bei der allgemeinen Erziehungslehre durchgehends in Anſpruch, ohne deshalb den Fortſchritt der Erörterung als einen dem Verlaufe der Geſchichte parallel gehenden im Auge zu haben, da ein derartiger Parallelismus der Natur der Disciplin widerſtrebt, ſie alſo ihres eigenthümlichen Charakters berauben und die Ergänzung, die wir verlangen, ausſchließen würde. Im Begriffe der Lehre liegt ein conſequenter Uebergang von den allgemeinen zu den beſonderen Fragen und Wahrheiten, wobei die Ueberſicht immer wieder herzuſtellen und die Auffaſſung der Grundſätze fortſchreitend zu vertiefen iſt, und wir ſind weit entfernt, dieſem logiſchen Vorgehen ein chronologiſches ſubſtituiren zu wollen. Wie aber die Geſchichtsbetrachtung ihre — weſentlich der neueren Zeit angehörige — Geſchichte hat und jede Geſchichtsbetrachtung die geſammte Vergangenheit unter eine relativ neue, reſpective einſeitige Beleuchtung bringt, ſo iſt thatſächlich jede pädagogiſche Frage irgend einmal in den Vordergrund geſtellt, als die pädagogiſche Frage ſchlechthin behandelt und mit Pathos debattirt worden, und von dieſer Thatſache abzuſehen, alſo das hiſtoriſche Vortreten und Sichreduciren der pädagogiſchen Gedanken, denen jedenfalls eine momentane Bedeutung zukommt, zu ignoriren, iſt eine Abſtraction, durch welche jedenfalls die Anſchaulichkeit und Eindringlichkeit der wiſſenſchaftlichen Darſtellung verkürzt und verkümmert wird, wenn ſie auch nicht nothwendig den wiſſenſchaftlichen Standpunkt und die wiſſenſchaftliche Betrachtung verengt und vereinſeitigt. Um ſo mehr iſt bei einer Behandlung der Erziehungslehre, welche den eigentlich wiſſenſchaftlichen Charakter noch nicht anſtreben und annehmen darf, welche durchweg anſchaulich ſein und ein gewiſſermaßen leidenſchaftliches Intereſſe an den einzelnen pädagogiſchen Fragen ohne das künſtliche Mittel des ſubjectiv-rhetoriſchen Raiſonnements, das theils unwirkſam, theils bedenklich iſt, hervorrufen muß, die hiſtoriſche Einleitung und Illuſtration der verſchiedenen Themen zu fordern. So iſt z. B. bei dem wichtigen Thema der Naturgemäßheit der Erziehung vor Allem das Auftreten Rouſſeau's zu ſchildern und ſein Standpunkt zu entwickeln, bei dem Thema der öffentlichen und Familienerziehung in ihrem Verhältniß die gewaltigen und gewaltſam erſcheinenden Poſtulate Fichte's in ſeinen Reden an die deutſche Nation voranzuſtellen und auf hiſtoriſche Gegenſätze, den der Griechen und Römer, der Spartaner und Athener u. ſ. w. zurück- und einzugehen, bei dem Thema der religiöſen Erziehung die Tendenzen der jeſuitiſchen und pietiſtiſchen Erziehungweiſe, die Aufklärung der Philanthropiniſten, der Streit Dieſterwegs gegen die Regulative, der Palmer'ſche Standpunkt zu berückſichtigen. Auch bei den anthropologiſchen Themen, welche die Erziehungslehre einſchließt, das Specifiſche der menſchlichen Organiſation, die Altersſtufen, der Geſchlechtsunterſchied, die Temperamente und Anlagen u. ſ. w., iſt die Berückſichtigung ethnographiſcher und geſchicht-

licher Thatſachen nicht zu verſäumen. Daß die Didaktik und Methodik neben der allgemeinen Erziehungslehre, von der ſie eigentlich ein Theil ſind, behandelt werden, hat ſeine Begründung in dem Organismus der Lehrerſchule und insbeſondere darin, daß das Eingehen auf den Unterrichtsſtoff und die Unterrichtsaufgaben unverhältnißmäßig viel Zeit erfordert und doch für eine anſchauliche Darſtellung ſowie theilweiſe für die Recapitulation des zur Aneignung gebrachten realiſtiſchen Wiſſens nothwendig iſt. Eine unberechtigte Voranſtellung des Zweckes, die Unterrichtsfähigkeit zu vermitteln, iſt darin nicht zu ſehen, da nur die abſtracte und falſche Auffaſſung dieſes Zweckes das Voranſtellen deſſelben gefährlich macht, und wir davon ausgehen, daß der Unterricht als Erziehungsmittel zu betrachten und zu behandeln iſt. Die Forderung aber, mittelſt der hiſtoriſchen Einleitung und Illuſtration zu verhindern, daß die Lehre einen abſtracten und vorgreifenden Charakter annimmt, ſtellen wir in Bezug auf die Didaktik und Methodik noch beſtimmter als bezüglich der Erziehungslehre. Hier iſt eine kritiſch-hiſtoriſche Darſtellung, welche die hiſtoriſchen Debatten über die verſchiedenen Unterrichtsgrundſätze und die hiſtoriſchen Umbildungen jedes beſonderen Unterrichtsbetriebes — indem ſie die begrifflichen Abgrenzungen feſthält, alſo ohne den Charakter einer allgemein geſchichtlichen Darſtellung anzunehmen — verfolgt, in ungezwungener Weiſe möglich und für die Objectivität des Standpunktes, für die Entwickelung des Intereſſes und die ausreichende Orientirung nothwendig. Den Einwand, daß ein pädagogiſcher Unterricht der Lehrerſchule, der in der angegebenen Art hiſtoriſch werden ſolle, eine zu weite Ausdehnung gewinne, Ueberflüſſiges heranziehe und auf Umwegen das praktiſche Ziel zu ſpät oder gar nicht erreicht, haben wir ſchon im Voraus abgethan, wollen aber doch noch hervorheben, daß ein Raiſonnement, welches die Stelle der hiſtoriſchen Darſtellung einnimmt, hinſichtlich der Breite keine anderen Grenzen hat, als das ſubjective Belieben, daß es aber, wenn die Lehre ſich ſyſtematiſch gliedern und dabei das Verſtändniß wirklich vermittelt und die Ueberzeugung begründet werden ſoll, ſich viel weiter ausdehnen müßte als ein Unterricht, der den ſicheren Weg der hiſtoriſch-kritiſchen Darſtellung einſchlägt, ohne daß der gleiche Erfolg zu erwarten wäre. So würde der raiſonnirend ſyſtematiſche Vortrag, z. B. auch die Gedanken des alten Comenius, ſo weit ſie Gemeingut geworden ſind oder geworden ſcheinen, in moderner Ausdrucksweiſe enthalten und vorführen, damit aber keinesfalls und nicht von weitem der Gewinn erſetzt werden, den eine treue hiſtoriſche Darſtellung der Diktatik des Comenius für die Baſtrung der didaktiſchen Geſichtspunkte und für ein klares Urtheil über den Stand der gegenwärtigen Didaktik, ihren Fortſchritt und ihr Zurückgebliebenſein hat. Daß freilich das Raiſonnement leichter in die ausdrückliche Anweiſung übergeht als eine hiſtoriſch-kritiſche Darſtellung, läßt ſich nicht verkennen und iſt von uns anerkannt worden, für unſere Ueberzeugung aber iſt dieſe Anweiſung ſchädlicher Ueberfluß, und der Alternative eines ſich zum Schul- und Lehrplan zuſpitzenden und auf dieſe Zuſpitzung von vornherein berechneten, ſyſtematiſch raiſonnirenden, und eines bloßen Gelegenheitsunterrichtes gegenüber würden wir uns unbedingt für den letzteren entſcheiden, der jedenfalls eine Zeiterſparung wäre. Uebrigens finden wir auf den Seminar-Lehrplänen die Geſchichte der Pädagogik durchweg neben der Erziehungslehre und Didaktik, und wenn die letzteren Disciplinen rein raiſonnirend behandelt werden, alſo

von geſchichtlichen Einleitungen und Illuſtrationen abſehen, ſo nimmt die erſte vermöge der Abſonderung und Selbſtändigkeit, die ihr gewährt worden, eine gleichmäßige und möglichſt vollſtändige Ausführung in Anſpruch, aus jener Abſtraction ergibt ſich alſo keine Erſparung an Zeit und Lernmühe, während man ſich nach unſerer Anſicht das abſtracte Raiſonnement, alſo den Zeit- und Kraftaufwand, den es erfordert, erſparen kann und ſoll. Dabei läßt ſich nicht ſagen, daß, wie es ſich auch mit dem Werthe des abſtracten Raiſonnements verhalte, der Gewinn der geſchichtlichen Darſtellung jedenfalls der gleiche ſei. Neben dem Unterrichte, der die Geſchichte im Ganzen verfolgt, iſt ein anderer, der in ſie zurückgreift und die beſondere hiſtoriſche Betrachtung unmittelbar zur Baſis beſonderer, durch das Reflexionsbedürfniß motivirter Reflexionen macht, durchaus nothwendig, wenn die fortlaufende geſchichtliche Darſtellung ihre volle Ergiebigkeit bewähren ſoll. Wären wir von dieſer Nothwendigkeit nicht überzeugt, ſo würden wir uns auch nicht bedenken, die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule auf eine Disciplin, eben die Geſchichte der Pädagogik, zu reduciren, während wir zuſammengreifende Disciplinen, alſo einen gegliederten und ſich concentrirenden Unterricht fordern.“ Auch die Methodik der einzelnen Volksſchulgegenſtände kann in dieſer Weiſe hiſtoriſch behandelt werden, und es wird dies an zwei Gegenſtänden, der Mathematik und den Formenarbeiten, nachgewieſen. „Die Unterlage aber für die Geſchichte der Pädagogik und für die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule überhaupt, iſt die allgemeine Culturgeſchichte.“ Wir ſehen hier alſo der Geſchichte der Pädagogik den hervorragendſten Antheil an der pädagogiſchen Lehrerbildung zugewieſen und wollen daher nicht nur in dieſer Beziehung, ſondern auch wegen der mancherlei Fragen, die das Buch über Lehrerbildung anregt, auf daſſelbe nachdrücklich hinweiſen. Es geht nicht in den gewöhnlichen Geleiſen, und man ſtößt auf manche Paradoxien, aber es regt nachhaltig an und behandelt die hohe Frage würdig und ſachgemäß.

Gleich intereſſant behandelt die Lehrerbildung Karl Richter in ſeiner Schrift: „Die Reform der Lehrerſeminare nach den Forderungen unſerer Zeit und der heutigen Pädagogik. Von der Dieſterwegſtiftung gekrönte Preisſchrift.“ (Leipzig, Fr. Brandſtetter 1874.) Wir heben nur aus, was auf die Geſchichte der Pädagogik Bezug hat, die er im zweiten Kapitel unter der pädagogiſchen Bildung im Seminare und zwar unter A, der wiſſenſchaftlich-pädagogiſchen Bildung, zu der er Logik, Ethik und Pſychologie § 17, Methodik § 18 und Geſchichte der Pädagogik § 19, S. 224 ff. rechnet, abhandelt. Das Geſchäft der Erziehung ſetzt Erkenntniß des Zweckes und Zieles voraus, nach welchem hier erzogen werden ſoll, dies lehrt die Ethik kennen, es fordert auch die Kenntniß der Bedingungen und Geſetze, nach welchen ſich die geiſtige Bildung überhaupt vollzieht, dieſe lehrt die Pſychologie. Beide aber ſetzen wieder die Logik voraus, und als weiterer Zweig der wiſſenſchaftlichen Pädagogik reiht ſich die Methodologie oder Methodik an, während die Geſchichte der Pädagogik durch die Darlegung der Erziehungsideale und Erziehungsmittel der verſchiedenſten Zeiten und Völker die Gegenwart mit der Vergangenheit in Zuſammenhang bringt und die wiſſenſchaftliche Pädagogik abſchließt. Sie iſt alſo letztes Glied in der Kette der wiſſenſchaftlich-pädagogiſchen Lehrfächer. Richter ſagt: „Die Pädagogik trägt einen Januskopf, deſſen

eines Geſicht nach vorwärts, deſſen anderes nach rückwärts gewandt iſt. Für die Zukunft der aufwachſenden Jugend arbeitend, muß ſie an die Gegenwart anknüpfen, und da dieſe wieder auf voraufgegangenen Zuſtänden beruht, ſo muß ſie die Vergangenheit nach dem Woher befragen." Und wenn der Ausſpruch Herbart's wahr iſt, „daß das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen", alſo das Unterrichts- und Erziehungsweſen gemäß der Zeitkultur in beſtändiger Weiterentwickelung erhalten werden müſſe, ſo muß denjenigen, welche dabei in erſter Linie in Mitleidenſchaft gezogen werden, den künftigen Lehrern, der Spiegel der Gegenwart und Zukunft: die Vergangenheit, vorgehalten werden, damit ſie im Lichte derſelben die Stellung begreifen, in die ſie eintreten ſollen, und ein richtiges Verſtändniß der Gegenwart und ihrer erziehlichen Beſtrebungen gewinnen. „Jede öffentliche Wirkſamkeit ſetzt die Kenntniß der vorhandenen Bedingungen voraus, an die ſie anzuknüpfen, des Bodens, den ſie zu bearbeiten hat, und dieſe wiederum kann nur dadurch die nöthige Vollſtändigkeit und Tiefe erlangen, daß ſie das hiſtoriſch Gewordene rückwärts in ſeine Urſachen und Bildungselemente verfolgt." Die Geſchichte der Pädagogik hat einestheils die Entwickelung der Unterrichts- und Erziehungs*grundſätze*, anderntheils die Entwickelung des Unterrichts- und Erziehungs*weſens* zur Darſtellung zu bringen. Hinſichtlich jener Grundſätze hat ſich die Geſchichte der Pädagogik ſowohl an die Anſichten jener Männer zu halten, welche von der älteſten Zeit an bis herauf in die Gegenwart als die Träger pädagogiſcher Ideen gelten dürfen und welche oft mit weitſchauendem Blicke aus den Verhältniſſen ihrer Zeit heraus gedacht, gewollt und erſtrebt haben, woran die Gegenwart noch arbeitet, als auch an die Verordnungen und Geſetze, welche zu verſchiedenen Zeiten zur Regelung der öffentlichen Erziehung von den einzelnen Regierungen erlaſſen worden ſind; hinſichtlich der pädagogiſchen Praxis aber hat die Geſchichte der Pädagogik aufzuzeigen, auf welche Weiſe in den verſchiedenen Perioden der Geſchichte in Haus und Schule thatſächlich unterrichtet und erzogen wurde, welche Sorge man der leiblichen Ausbildung widmete, welche Zuchtmittel man anwandte, wie es in den Schulen ausſah, welche Gegenſtände man lehrte und wie dies geſchah, welche Hülfsmittel, Lehrbücher ꝛc. man dabei brauchte u. dergl. m., daß dabei der Hauptton auf die deutſche Pädagogik und das deutſche Schulweſen fallen wird und fallen muß, und das ſchließlich das Erziehungs- und Schulweſen des engeren Vaterlandes nach ſeinem gegenwärtigen Stande, nach der Schulgeſetzgebung ꝛc. ſpecieller darzuſtellen iſt, verſteht ſich von ſelbſt. Freilich liegt hier, wo es ſich um die Geſchichte der pädagogiſchen Praxis handelt, der Uebelſtand zu Tage, daß die Quellen darüber noch ziemlich ſpärlich fließen; denn während die verſchiedenſten pädagogiſchen Geſchichtswerke über pädagogiſche Theorien ganz ausführlich berichten, ſucht man in ihnen einen Aufſchluß über die praktiſche Erziehung ſo gut wie vergebens, ſo daß man dreiſt behaupten darf, es gebe überhaupt noch gar keine Geſchichte der praktiſchen Erziehung und des Schulweſens, insbeſondere des deutſchen. Aber wenn auch die pädagogiſchen Geſchichtsſchreiber es noch wenig der Mühe werth gehalten haben, an die allerdings mühſame Arbeit der Quellenforſchung zu gehen und in alten Chroniken und Dichtungen, in alten Schulbüchern, Biographien und Programmen ꝛc. nachzugraben, ſondern ſich meiſt damit begnügten, einander abzuſchreiben und aus

zweiter und dritter Hand zu nehmen, was ſich da fand, ſo wird ſich doch ein Geſchichtslehrer der Pädagogik, der ein rechter Mann ſein will, nicht mit dem in dergleichen Geſchichtswerken Gebotenen begnügen oder warten dürfen, bis ihm endlich einmal alles mundgerecht auf dem Präſentirteller entgegengebracht wird; vielmehr muß er ſelber das Material aus verſchiedenen Quellen ſich zuſammentragen, um damit die pädagogiſchen Zuſtände vergangener Jahrhunderte ſeinen Zöglingen illuſtriren zu können. Und glücklicherweiſe ſind dazu in neuerer Zeit theils in Schulprogrammen, welche die Geſchichte einer oder der anderen Schule aktenmäßig darſtellen, theils in kulturhiſtoriſchen Schriften, welche die Zuſtände einer Gegend oder Stadt in irgend einem Zeitabſchnitte behandeln, theils in Biographien berühmter Männer u. dergl. ſo manche ſchätzenswerthe Beiträge geliefert worden, die ſchon einigen Anhalt und eine ganz erkleckliche Ausbeute gewähren. Da die Geſchichte der Pädagogik ihrem Weſen und Begriffe nach im engſten Zuſammenhange mit der allgemeinen Geſchichte ſteht und nichts weiter als ein ſpecieller Zweig derſelben iſt, ſo muß ſie auch in beſtändiger Beziehung zu derſelben erhalten werden. Denn mit den ſocialen Zuſtänden eines Volkes, mit der erreichten Stufe in Wiſſenſchaft und Kunſt, kurz mit ſeiner geſammten Cultur und den daraus hervorwachſenden Culturidealen ſtehen die allgemeinen Geſichtspunkte für die Erziehung, die Erziehungs- und Bildungsideale, in enger Verbindung, und man kann dieſe nicht oder nur mangelhaft verſtehen, ohne auf jene Rückſicht zu nehmen. Deshalb iſt überall, wo gewiſſe Wendungen in Betreff der Erziehung und des Unterrichtes, ſeien dies nun Fortſchritte oder Trübungen der pädagogiſchen Einſicht, ſich bemerkbar machen, der Zuſammenhang, die Wechſelwirkung mit den entſprechenden geſchichtlichen Ereigniſſen, mit den Bewegungen im politiſchen und ſocialen Leben, mit dem Stande der Philoſophie und der Wiſſenſchaft im Allgemeinen ꝛc. aufzuzeigen. Die Geſchichte lehrt keinem etwas, der ſie nicht zu befragen verſteht und darum keine oder nicht die rechten Antworten empfangen hat; und wo ſie weiter nichts iſt, als eine Sammlung vereinzelter Thatſachen und Begebenheiten, die jedes inneren Zuſammenhanges, jedes geiſtigen Bandes entbehren, da iſt ſie ganz nutzlos. Es darf deshalb auch in der Geſchichte der Pädagogik nicht, wie es ſo häufig in den Seminaren geſchehen iſt, dabei ſein Bewenden haben, bloße Nomenklaturen und Jahreszahlen, todte, fleiſchloſe Gerippe zu bieten, die bei den Zöglingen den Dünkel erzeugen, etwas zu wiſſen, ohne daß es doch wirklich der Fall iſt; vielmehr müſſen, wo es ſich um hervorragende Pädagogen handelt, neben einer gedrängten, lebensvollen Biographie derſelben, eingehende, aus ihren Schriften ſelbſt geſchöpfte Charakteriſtiken ihrer pädagogiſchen Ideen und Strebziele geboten werden. Aber wenn dies auch für die Unterrichtsſtunde hinreichen mag, ſo genügt dies im Ganzen immer noch nicht; denn ſolche Charakteriſtiken und fragmentariſche Auszüge können immerhin nur eine mehr oder weniger oberflächliche Kenntniß der pädagogiſchen Vergangenheit vermitteln; und wenn ſchon ſolche Charakteriſtiken ziemlich ſchielend ausfallen können, ſo iſt die oben gekennzeichnete pädagogiſche Geſchichtsſchreibung, bei welcher die wenigen, die wirklich zu einzelnen Quellen hinabgeſtiegen ſind, den folgenden Schriftſtellern ſelbſt wieder als Quelle dienen, nicht weniger dazu angethan, ſchiefe Urtheile, verkehrte Auffaſſungen, ja ſogar grobe Unrichtigkeiten in die pädagogiſche Literatur, und dadurch

wieder in die Lehrerwelt, einzuführen und epidemiſch fortzupflanzen, ohne daß denſelben auf eine wirkſame Art beizukommen wäre. Ein tieferes Verſtändniß und eine rechte, ſelbſtändige Würdigung der pädagogiſchen Vergangenheit iſt nur dann möglich, wenn eine vollſtändige Einſicht in die Schriften der vergangenen Zeiten geboten wird und ihre Verfaſſer in derſelben Urſprünglichkeit vor den Leſer treten, in welcher ſie in ihrer Zeit ſtanden und ihren Ideen Ausdruck verliehen. Mag man ſich auch für die Lehrſtunde ſelbſt einen kürzeren Abriß gefallen laſſen, ſo darf daneben doch nicht verſäumt werden, die Zöglinge auf die entſprechenden Schriften ſelbſt hinzuweiſen, ſie ihnen in die Hände zu geben und das eigene Leſen derſelben ihnen zur Aufgabe zu ſtellen. Dem Uebelſtande, daß viele jener Schriften theils wegen der Sprache, in welcher ſie abgefaßt wurden, theils wegen ihrer Seltenheit vielen verſchloſſen blieben, halfen die in neuerer Zeit erſcheinenden Sammelwerke ab, ſo daß auch nach dieſer Seite hin der Unbekanntſchaft damit ihr ſtichhaltigſter Entſchuldigungsgrund entzogen wird. Neben ſolchen Schriften dürfen auch gute Biographien einzelner Pädagogen nicht fehlen, die, weil ſie unwillkürlich zu einem Vergleiche mit der eigenen Perſon, zum Anlegen eines Maßſtabes an das innerſte Selbſt herausfordern, ebenſo anregend als erhebend, ebenſo ermunternd als warnend wirken. Würde die Geſchichte der Pädagogik in rechter Weiſe getrieben und gepflegt, wie ſo mancher pädagogiſchen Jämmerlichkeit würden wir enthoben ſein! Wie würde die pädagogiſche Oberflächlichkeit und methodiſche Aufgeblaſenheit, die mit Geringſchätzung auf die pädagogiſchen Leiſtungen vergangener Jahrhunderte herabſieht und ſich ſelbſtzufrieden in dem Bewußtſein ſonnt, „wie wir's ſo herrlich weit gebracht", wie würde die Eitelkeit, die jeden plauſibeln Einfall für eine neu entdeckte, originelle Idee hält und als ſolche ausposaunt, wie würde die Hyperproduktivität in der pädagogiſchen Literatur, bei der die Maſſe erſetzen muß, was dem Inhalte gebricht, wie würde das alles einem ruhigen Sichbeſcheiden, einer richtigeren Schätzung der Gegenwart, einer größeren Dankbarkeit gegen die Baumeiſter der Vorzeit, einem tieferen Ernſte des Strebens Platz machen, wenn allen Lehrern der Blick auf das Große der Vergangenheit mehr geöffnet würde, ſo daß ſie erkennen lernten, wie „gewiſſe weltewige Ideen ſich fort und fort in jeder Menſchenbruſt regen und oft nur wieder durch Neuheit der Form überraſchen", und wie „vieles, was in der Pädagogik und Methodik ſich als neu und bisher unerhört brüſten möchte, längſt von anderen gedacht und verſucht worden iſt".

Wir müſſen aber auch hier zugleich erwähnen, daß Karl Richter durch die Herausgabe ſeiner „Pädagogiſchen Bibliothek, eine Sammlung der wichtigſten pädagogiſchen Schriften älterer und neuerer Zeit. Leipzig, Siegismund und Volkening", die wir ſchon oben erwähnten, ein beſonderes Verdienſt um unſeren Unterrichtsgegenſtand ſich erworben hat.

Mittlerweile wurde die Geſchichte der Pädagogik auch amtlich beſonders betont durch die Preußiſchen Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872. Es heißt in denſelben für die dritte (unterſte) Seminarklaſſe: „Pädagogik, zwei Stunden. Die Zöglinge erhalten das Weſentlichſte aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichtes in lebendigen Bildern der bedeutendſten Männer, der bewegteſten Zeiten, der intereſſanteſten und folgenreichſten Verbeſſerungen auf dem Gebiete der Volksſchule. Zur

Ergänzung und Veranſchaulichung dieſer Bilder dient die Einführung in die Hauptwerke der pädagogiſchen Literatur, vorzugsweiſe aus der Zeit nach der Reformation. Die Lectüre wird ſo gewählt, daß ſich die Beſprechung irgend einer pädagogiſchen Frage an ſie knüpft. Dieſelbe wird derart behandelt, daß die Seminariſten den Inhalt eines längeren Schriftſtückes ſelbſtändig und verſtändig auffaſſen lernen." Gewiſſermaßen den Boden für dieſe Beſtimmungen bereitet, hatte der Geh. Rath Dr. Schneider durch ſeinen Aufſatz in Kehr's pädagogiſchen Blättern (1872. Heft 1, S. 20 ff.): „Unſere Aufgabe in Beziehung auf die Geſchichte der Pädagogik." Er meint da, daß nicht die Einprägung eines dürren Leitfadens die Aufgabe ſei, auch könne noch kein lückenloſer Zuſammenhang gegeben werden, da bis jetzt von einer eigentlichen Geſchichte der Pädagogik nicht füglich die Rede ſein könne. „Andererſeits iſt doch aber der Geſichtspunkt der Geſchichte feſtzuhalten, und es ſind demnach einmal alle die Mittheilungen vom Unterrichte auszuſchließen, welche Zuſtände, Zeiten und Völker angehen, von denen kein Einfluß auf unſere Zeit und unſer Volk nachgewieſen werden kann, und es ſind zum Andern die Wendepunkte in der Culturgeſchichte und ihr Einfluß auf die Pädagogik recht klar in's Licht zu ſtellen. Darnach beſtimmt ſich die zeitliche und räumliche Begrenzung des Stoffes." Er ſchließt demnach die pädagogiſchen Syſteme der Oſtaſiaten aus, will aber Griechen, Römer und die Hebräer berückſichtigt wiſſen. Es ſoll dann folgen die Wende der Zeiten im Chriſtenthum, die inneren Kämpfe der Gemeinde, dennoch möchte er hier und im Mittelalter kein Verweilen anrathen, nur der Zuſtand der Erziehung unmittelbar vor der Reformation muß genauer geſchildert werden. Von der Reformation an wird der Unterricht ausführlicher. In Betreff der Unterrichtsweiſe verzichtet er auf ſtrengen Zuſammenhang und auf Vollſtändigkeit. „Friſche, treue Lebensbilder den Seminariſten zu geben, iſt nach meiner Anſicht das Richtige. Dieſe Bilder, welche der Seminarlehrer nicht aus einem Compendium genommen haben ſoll, ſondern die er ſelbſtändig erarbeitet haben muß, ſind Charakterbilder, Zeitbilder und Lebensbilder, d. h. es treten in ihnen die Charaktere der bedeutendſten (vornehmlich deutſchen) Pädagogen: Luther's, Comenius', Spener's, Francke's, Rouſſeau's, Salzmann's, Rochow's, Peſtalozzi's, Dinter's und einiger der Neueren, je nach deren lokaler Bedeutung, vor die Seele der Zöglinge. Dieſe müſſen wiſſen, unter welchen Mühſalen, Kämpfen und Opfern ihre Vorarbeiter groß geſchaut und groß gebaut und welche Dankespflicht ſie an dieſe abzutragen haben. Zur Ergänzung und Verbindung dieſer Lebensbilder unſerer großen Pädagogen dienen diejenigen gewiſſer Zeiten, namentlich derjenigen, in welche die Wendepunkte unſerer Geſchichte fallen. — Hier handelt es ſich darum, Zuſtände zu charakteriſiren, welche ſich in den engen Rahmen einer Biographie nicht faſſen laſſen. Endlich ſollen unſere Schüler doch auch ein deutliches Bild von der Einrichtung und der Entwickelung der Schule erhalten. — Dieſe Schulbilder ſind in Biographien, namentlich in Selbſtbiographien, in Monographien und Programmen zu ſuchen. Die Beſtrebungen Bell's und Lancaſter's, Jacotot's und anderer bahnbrechender Männer ſind auf dieſe Weiſe zu veranſchaulichen. Ich hoffe, daß es nicht in zu ferner Zeit möglich ſein werde, auch die Geſchichte des Seminars in zwei oder drei pikanten Bildern den Seminariſten zu veranſchaulichen. Zur Ergänzung dieſer Mittheilungen, theilweiſe zur

Grundlage für dieſelben, dient die Lektüre, und zwar die ſtatariſche als ein Theil des Unterrichts ſelbſt. Ein pädagogiſches Leſebuch, welches dieſelbe ermöglichte, wäre dringend zu wünſchen. — Alles aber kann der Unterricht nicht thun und darum kommt ihm die geregelte Privatlectüre zu Hülfe. Die Grundlage für die Charakter-, Zeit- und Sittenbilder fallen in dieſe und ſo wechſeln in der Lehrſtunde die Vorträge der Seminariſten mit denen des Lehrers ab. Den Gewinn meines Verfahrens habe ich als einen erheblichen erfahren, zunächſt für den Lehrer, deſſen Geſichtskreis ſich ſtetig erweitert, deſſen Urtheil ſicherer, deſſen Liebe zur Sache wärmer wird, dann aber — was doch der Zweck iſt — für die Seminariſten, denen auf dieſem Wege eine ſolche Fülle von Anſchauungen vorgeführt wird, daß ſie zu der Möglichkeit kommen, ſich eigene Urtheile zu bilden und fremde Erfahrungen zu den ihrigen zu machen, während der ſyſtematiſche Unterricht in der Pädagogik ſie nur ſelten über die Gefahr einer unſelbſtändigen Abhängigkeit von dem Urtheile des Lehrers hinwegführt."

Auf dem Seminarlehrertage zu Dresden 1874 habe ich ſelbſt einen Vortrag darüber gehalten: Wie iſt die Geſchichte der Pädagogik im Seminar zu behandeln? Er findet ſich nebſt den Theſen abgedruckt in Kehr's pädagogiſchen Blättern 1875, S. 122 ff. Da wir uns in dem Folgenden mit ſeinen Ausführungen noch öfter berühren werden, ſo erwähnen wir hier nur, daß die beiden erſten Theſen lauten: 1) „Die Geſchichte der Pädagogik im Seminar hat die Aufgabe, durch Pflege des geſchichtlichen Sinnes überhaupt den Zögling zum richtigen Verſtändniß der Pädagogik unſerer Zeit zu führen. Sie hat insbeſondere ihn zu begeiſtern für ſeinen Beruf durch anſchauliche Beſchreibung des Lebens großer Meiſter und liebevolles Verſenken in ihre Werke und ihm Achtung einzuflößen vor dem bewährten Alten. Sie hat ihn auch durch die Betrachtung der fortlaufenden Entwickelung des Lebens und der daraus ſich ergebenden veränderten Aufgaben der Pädagogik anzuleiten, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche der nie raſtende Fortſchritt der Cultur der Pädagogik ſtellt, und für die neuen Verſuche, dieſelben zu löſen. Sie hat ihn dadurch zu bewahren einerſeits vor dem falſchen Conſervatismus, der des idealen Schwunges bar, die berechtigten Forderungen der Gegenwart nicht anerkennt, und andererſeits vor der phantaſtiſchen Neuerungsſucht, welche die realen Lebensmächte ignorirt. 2) Dieſe Aufgabe hat die Geſchichte der Pädagogik durch zwei Curſe zu löſen, durch einen einjährigen Vorbereitungscurſus, welcher am Anfange des pädagogiſchen Unterrichts in anſchaulichen Lebensbildern die großen Meiſter und die Zuſtände großer Culturepochen in hiſtoriſcher Reihenfolge ſchildert und durch einen Repetitionscurſus am Ende der Seminarzeit, in welchem beſonders die Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft in den Vordergrund tritt."

Wir haben ſo, wie wir § 1 eine Geſchichte der Geſchichtſchreibung der Pädagogik gegeben haben, in § 2 auch eine Geſchichte der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterrichte in den Hauptzügen gegeben. Wir haben dadurch den doppelten Vortheil gewonnen, daß wir kennen gelernt haben, welches Material einmal ſchon für dieſen Unterrichtszweig erarbeitet iſt, und ſodann, daß wir die Wege kennen gelernt haben, auf denen man dieſes Material im Unterrichte des Seminars zu verarbeiten

gesucht, oder welche man für diese Verarbeitung vorgeschlagen hat. Diese Faktoren, das vorhandene Material und die bisherigen Methoden dürfen natürlich bei der Bestimmung einer Methode für diesen Unterrichtszweig nicht aus der Acht gelassen werden. Aber es muß auch für diese Bestimmung der Zweck und der Nutzen der Geschichte der Pädagogik beachtet werden; denn von dem Zwecke eines Unterrichtsgegenstandes ist die Methode desselben mit abhängig.

III.

Der Zweck und Nutzen der Geschichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterrichte.

Wir haben bisher schon häufig den Nutzen der Geschichte der Pädagogik von den verschiedensten Schulmännern preisen gehört. Sie hat aber mit aller Geschichte zuerst den Nutzen gemein, daß sie auf ihrem Gebiete den geschichtlichen Sinn entwickelt, der das bewährte Alte achtet; sie ist aber sodann auch dadurch, daß sie die Vergangenheit erkennen lehrt, der Schlüssel zum Verständnisse der Gegenwart; sie kann aber auch, wie Slabeczek (Die Geschichte der Pädagogik in ihrer Bedeutung für Lehrerbildung und Lehrerwirksamkeit ꝛc. Beuthen, Görlich und Coch 1875) es ausdrückt, die Brücke sein, die aus der Laienwelt auf das Gebiet pädagogischer Wissenschaft führt; sie kann die beste Quelle pädagogischer Erkenntniß sein (Deinhardt), und sie kann endlich die kräftigsten Antriebe zum Weiterstudium geben. Wir lassen hier nun den Nutzen, welchen die Geschichte der Pädagogik mit aller Geschichte gemein hat, bei Seite und betrachten nur die folgenden Momente, weil in die Augen springt, daß davon sowohl die Stellung als auch die Behandlungsweise der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte abhängen muß.

a) Die Geschichte der Pädagogik ist dadurch, daß sie die Vergangenheit erkennen lehrt, der Schlüssel zum Verständnisse der Gegenwart. So haben ihren Nutzen die bedeutendsten Geschichtschreiber der Pädagogik aufgefaßt. Aber es ist kein Zweifel, daß dieser Nutzen eben nur einer wirklich wissenschaftlichen Geschichte der Pädagogik vollkommen eignet; denn sie muß, da auch die Erziehung alle menschlichen Verhältnisse berücksichtigen muß, Familie, Staat, Kirche, Religion, Wissenschaft und Kunst, die Resultate der Philosophie und Anthropologie, die Gewerbe und Lebenserfahrungen als Bildungs- und Erziehungsmittel aufnehmen, ebenso den ganzen menschlichen Gesichtskreis umspannen und also die Entwickelung des geistigen Lebens nach allen seinen Richtungen verfolgen und dies Alles in seinem Einflusse auf die Erziehung darstellen. Von einer solchen wissenschaftlichen Geschichte der Pädagogik kann allerdings behauptet werden, daß sie die Gegenwart aufschließt, daß sie, wie K. Schmidt sagt, „zugleich die Schule ist, in der der Mensch die Wissenschaft der Pädagogik lernt". „Nur der wird in der Gegenwart am besten wissen, was er in der Erziehung will und was er kann, der beobachtet und gelernt hat, was zu leisten möglich ist: das aber lernt und erfährt er

durch das Studium deſſen, was in der Erziehung geleiſtet und was darin gedacht iſt. Nur der kennt das Weſen und den Werth der Erziehung, der der Entwickelung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen iſt. Nur der endlich kann die wahrhafte Wiſſenſchaft der Pädagogik der Gegenwart verſtehen und ſelbſtſchöpferiſch in ihr auftreten, der ſich in die Geſchichte der Pädagogik eingelebt hat. Die Wiſſenſchaft der Pädagogik iſt ohne die Geſchichte der Pädagogik ein Gebäude ohne Fundament. Die Geſchichte der Pädagogik iſt ſelbſt das vollendetſte und objectivſte wiſſenſchaftliche Syſtem der Pädagogik." So preiſt K. Schmidt den Nutzen der wiſſenſchaftlichen Geſchichte der Pädagogik. Aber wir haben noch keine ſolche vollkommen wiſſenſchaftliche Geſchichte der Pädagogik und können ſie noch nicht haben, da uns, wie Dr. Schneider nachgewieſen hat, die nothwendigen Vorarbeiten dazu fehlen, vor Allem eine wirkliche Geſchichte der Philoſophie, eine Geſchichte der Geſellſchaft und der Schulen. Aber es würde auch, wenn wir eine ſolche Geſchichte der Pädagogik hätten, dieſelbe noch gar nicht in das Seminar zu bringen ſein, denn eine ſolche, die ſo hohe Vorausſetzungen hat, iſt nur ein Studium für gereifte Männer. Was davon im Seminar und zwar am Ende des Curſus gegeben werden kann, iſt und kann nur ſein eine Vorbereitung auf das ſpätere Studium etwa in der Weiſe, daß man im Anſchluſſe an das, was Graefe in ſeiner „Pädagogik als Syſtem" 1845 von der hiſtoriſchen Entwickelung der philoſophiſchen Pädagogik gibt, oder im Anſchluſſe an Ludwigs „Grundſätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker" (3 Bde. 1853—1857) den gereifteren und bereits in der Pädagogik unterwieſenen Zöglingen einen Einblick in die Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft zu geben verſucht. Es würde alſo in dieſem Schlußcurſus etwa der Stoff den Mittelpunkt bilden, den ich in dem Lehrbuche der Pädagogik (4. Aufl.) Th. I, § 32 angedeutet habe, ſo daß dazu nur noch einzelne Rückbeziehungen auf frühere Anſätze und Verſuche gegeben werden müſſen. Gegen ein einfaches Verlegen der Geſchichte der Pädagogik an den Schluß des theoretiſchen Unterrichts in der Pädagogik könnte man aber auch ins Feld führen, was Cramer in der Einleitung zu ſeiner Geſchichte der Pädagogik (Bd. I, S. XXV) ſagt: „Mittelbar freilich iſt die Geſchichte der Erziehung ein weſentliches Erforderniß für die Erziehung ſelbſt, und wie es keine wahre und allſeitige Philoſophie gibt, ohne eine Geſchichte der Philoſophie, überhaupt keine Wiſſenſchaft ohne eine Geſchichte derſelben, ſo kann es auch keine wahre Erziehungstheorie ohne eine gründliche Einſicht in die Geſchichte der Erziehung geben, ſondern jene kann höchſtens nur ein ‚verſchobenes Bild' gewähren und in einzelnen Strahlen, nicht als die ganze Sonne, uns erſcheinen." Und es wäre gleichfalls die Anſicht von Schwarz über die Stellung der Geſchichte der Pädagogik, welche wir oben erwähnt haben, hierher zu ziehen. Indeſſen wollen wir nur das Eine noch einmal hier betonen, daß wir das jugendliche Alter der Seminariſten aus pädagogiſchen Gründen für nicht geeignet halten können, ihnen eine wiſſenſchaftliche Geſchichte der Pädagogik zu bieten, da ihnen nicht nur dazu die nothwendigen Vorkenntniſſe, ſondern auch die geiſtige Empfänglichkeit fehlt. Es wird darin niemand ein Herunterſetzen unſerer Seminariſten ſehen, ſondern nur die Rückſicht erkennen, die auch der höhere Unterricht auf die pſychologiſche Entwickelung ſeiner Schüler zu nehmen hat.

b) Die Geſchichte der Pädagogik iſt aber auch die Brücke, welche aus der Laienwelt auf das Gebiet pädagogiſcher Wiſſenſchaft führt. Es iſt ſchon aus § 2 erſichtlich geworden, daß man verſchiedene Wege betreten hat, um den Seminarzögling in ſeine Berufswiſſenſchaft, die Pädagogik einzuführen. Namentlich hat die Frage, womit dieſer Unterricht zu beginnen ſei, ſtetes Intereſſe erregt und zu verſchiedenen Verſuchen Veranlaſſung gegeben aus dem Grunde, weil man ſich nicht verhehlt hat, daß die Pädagogik eine größere geiſtige Reife verlangt, als man ſie bei einem neueingetretenen Seminariſten im Alter von 17 Jahren vorausſetzen kann. Man hat daher wohl mit der Fragebildung begonnen, aber dieſe läßt nur zu leicht an die bloße Praxis der Schulſtube denken und erzeugt zu leicht jenen banauſiſchen Sinn, dem alles Ideale fremd bleibt, wenn ſie auch nicht in handwerksmäßige Abrichtung ausartet. Man beginnt auch wohl mit der Logik und Pſychologie, aber dann verbietet ſich ein früher Anfang von ſelbſt, ſo daß dieſelben höchſtens im zweiten Seminarjahre (18. bis 19. Jahr), am beſten im letzten Seminarjahre eintreten. Gerade in Bezug auf ſie gilt, was Rouſſeau ſagt: „Was auch für eine Unterweiſung dem Zöglinge nothwendig werden dürfte, ſo hütet euch, ſie heute zu geben, wenn ihr ſie ohne Gefahr bis morgen verſchieben könnet.“ Aufſchub iſt gerade bei dieſen Wiſſenſchaften Vortheil, denn ſie fordern einen gereiften Geiſt. Dieſe Bedenken haben auch Deinhardt bewogen, die allgemeine Culturgeſchichte als Unterlage für die Geſchichte der Pädagogik und für die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule zu machen (Ueber Lehrerbildung ꝛc. S. 137 ff.), weil ſich aus ihr, wie er meint, die Kenntniß anthropologiſcher Thatſachen und die anthropologiſchen Begriffe, welche zum Verſtändniß der Erziehungslehre erforderlich ſind, ergeben, theils für die ausdrückliche Vermittelung, deren ſie bedürfen, die Geſchichte der Pädagogik, die Methodik und die Erziehungslehre ſelbſt — inſofern ſie anthropologiſche Kapitel einſchließt und rechtzeitig erledigt — vollkommen ausreichend ſind. Wir möchten dagegen, wenn wir auch in dem Geſchichtsunterrichte in dem Seminare das cultur-hiſtoriſche Element beſonders betont wünſchen, die Ueberleitung aus der Laienſtellung, die der angehende Seminariſt noch einnimmt, zu dem Studium der Pädagogik der Geſchichte der Pädagogik zuweiſen. Es iſt nämlich zunächſt eine anerkannte Thatſache, daß in der Geſchichte der Pädagogik uns das Allgemeine an einem Individuellen, das Abſtrakte an einem Concreten, die Idee an der ſpeciellen Thatſache, die Lehre an dem Beiſpiele, die Theorie an ihrem Repräſentanten veranſchaulicht entgegentritt, und dieſe anſchauliche Weiſe entſpricht am beſten der Entwickelung des menſchlichen Geiſtes auch auf höheren Stufen, wenn es gilt, etwas ganz Neues ihm nahe zu bringen. Die Geſchichte der Pädagogik in dieſer Stellung, alſo am Anfange, hat eine weſentlich propädeutiſche Bedeutung für die Pädagogik in ähnlicher Weiſe, wie ſie die Encyclopädie der verſchiedenen Wiſſenſchaften im Anfange der Univerſitätsſtudien hat, aber ſie iſt viel anſchaulicher als jene, und orientirt doch auch, wenn auch in anderer Weiſe wie jene, den Zögling in der geſammten Wiſſenſchaft, die ihm für ſein Studium noch vorliegt, indem die verſchiedenen Gebiete, deren die Pädagogik ſich nach und nach im Laufe ihrer Entwickelung bemächtigt hat, vor ſeine Augen treten, ſo daß er am Schluſſe, wenn, wie es geſchehen muß, die Geſchichte der Pädagogik bis auf unſere Tage herab-

geführt wird, einen Ueberblick über das ganze Gebiet erhält und zwar, was die Encyclopädie nicht zu thun vermag, in concreten Lebensbildern, welche ihm historisch-genetisch die einzelnen Fragen mit den bereits versuchten Lösungen vorführen, so daß er endlich ein Verständniß für die pädagogischen Fragen und Aufgaben, die uns bewegen, gewonnen hat. Er hat dadurch gewissermaßen in den Werkstätten der Meister selbst Erfahrungen gesammelt, und wenn man mit Recht für das Studium der theoretischen Pädagogik die Bedingung gestellt hat, daß jemand schon Erfahrungen müsse gemacht haben, so hat diese Bedingung derjenige erfüllt, welcher die Geschichte der Pädagogik durchgearbeitet hat. Dabei ist freilich der Hegel'sche Gedanke, als ob die Philosophie und auch wohl andere Wissenschaften geschichtlich in der Abfolge einer philosophischen Kategorienlehre sich entwickelt haben, welchen Gedanken auch Rosenkranz auf seine systematische Uebersicht der Geschichte der Pädagogik in seiner „Pädagogik als System" (1848) zu viel Einfluß gestattet hat, hier abzuweisen. Die Wissenschaften sind in ihrer geschichtlichen Entwickelung nicht den philosophisch-genetischen Weg gegangen; ihr Gang ist vielmehr der historisch-genetische mit scheinbaren Rückgängen und Sprüngen, in denen aber ein besonnener Forscher doch einen vernünftigen Fortgang der Entwickelung erkennt. So ist es auch in der Pädagogik. Wir sehen aber in diesem Gange gerade einen Vortheil für die erste Orientirung des jungen Zöglings in der Pädagogik. Er wird durch die historische Erscheinung gerade lange genug an einer Stelle festgehalten, um Einblick und Interesse dafür zu gewinnen, sie hält ihn aber noch nicht auf die Dauer an dieser Stelle fest, eine neue Erscheinung richtet seine Blicke auf neue Gebiete, bis wiederum andere Erscheinungen die alte Frage nicht nur erneuern, sondern auch zeigen, ob die Lösung der Fragen nun besser gelungen, tiefer gefaßt ist u. s. w. Wir wollen dabei nicht noch weiter verweilen bei dem, was Sladeczek S. 8 ff. nachgewiesen hat, daß schon durch die Geschichte der (vorchristlichen) Pädagogik einem verständnißlosen Aneignen der christlichen Lebens- und Erziehungslehren vorgebeugt, positiv das Verständniß ihrer anthropologischen und welthistorischen Bedeutung vermittelt, in der Intelligenz und dem Gemüthe des Zöglings für eine gedeihliche Aufnahme derselben der nöthige Boden gewonnen und vorbereitet und so die Geschichte der (alttestamentlichen) Pädagogik selbst zu einer Propädeutik der christlichen Erziehungslehre gestaltet wird, und daß dann die weitere Geschichte der Pädagogik zu einer Apologie der christlichen Erziehung wird. Nur der Einwurf muß hier zurückgewiesen werden, daß man darum, weil man eben so wenig den Unterricht in der Geographie, Physik ꝛc. mit der Geschichte derselben im Unterrichte beginne, auch ebenso wenig als ersten Theil der Pädagogik deren Geschichte lehren könne. Thatsächlich geht ja der Unterricht in der Geographie, wenn wir auch den Kindern das nicht erzählen, den historisch-genetischen Gang vielfach, und ähnlich ist es in anderen Wissenschaften. Auch wollen viele Methodiker dem Unterrichte in der Methodik der einzelnen Fächer, eine Geschichte der Methodik resp. der Entwickelung des betreffenden Faches vorausschicken. Und endlich ist es doch ein Anderes um die Pädagogik für den Seminarunterricht, als um den geographischen Unterricht in der Volksschule ꝛc. Wenigstens wird man das Beginnen mit der Geschichte derselben nicht unmethodisch nennen können, wenn man die Grundsätze der Anschaulichkeit und vom Leichteren zum

Schwereren auch hier festhält. Außerdem ist das kein unwichtiges Moment, daß die Geschichte der Pädagogik von vornherein das Interesse der Schüler für die Pädagogik überhaupt gewinnt nach dem Goethe'schen Worte: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt." Und wir bedürfen für ihr Amt begeisterter Schulmänner, da noch so vielfach der Schlendrian herrscht. Ich habe nun vielfach die Erfahrung gemacht, daß wirkliche Liebe zum Schulamte uns Zöglinge zuführt, ich weiß auch, daß noch heute gilt, was von Pestalozzi gerühmt wird, daß nämlich die Liebe eines für sein Amt begeisterten Lehrers auch die Liebe anderer anfacht zu heller Gluth; aber nirgends wird sich die Liebe zum Amte herrlicher aussprechen und offenbaren können, als wenn wir den eintretenden Berufsgenossen an der Schwelle zum Heiligthume dieses hohen Amtes diejenigen schildern, welche der Schule Liebe und Treue vor uns bewiesen, für sie gehofft, geduldet, gerungen und Herrliches geschaffen haben. Hier gilt recht eigentlich: Verba docent, exempla trahunt. Und dies ist um so leichter zu begreifen, als die Empfänglichkeit der Jugend im Gegensatze gegen das nüchterne Alter mächtigen Eindruck durch den Einblick in das Werden und Schaffen großer, erhabener Persönlichkeiten empfängt. „Und dieser Einfluß," sagt Sladeczek, „wird hier um so bleibender und wirksamer sein, je plastisch-anschaulicher, anziehender und lebendiger die von den hervorragenden Gestalten der Erziehungsgeschichte getragenen Ideen für die höchsten Interessen der Menschheit dem jungen Manne entgegentreten, denn desto klarer werden sie sich seinem Verstande, desto tiefer seinem Gemüthe einprägen, desto mächtiger auf seinen Willen und seine ganze Seele wirken, um sich in seiner Berufsthätigkeit zu realisiren. Ist mir doch die Geschichte der Pädagogik in dieser Beziehung immer wie ein reizendes Album berühmter Porträts und hochinteressanter (Cultur-) Landschaften vorgekommen, in deren Anblick man sich ja so gern vertieft, und die uns desto mehr anziehen, je länger wir sie betrachten. Lasse man nur den angehenden Lehrer bei diesen stumm fesselnden erziehungsgeschichtlichen Gemälden verweilen, mache man ihn auf deren vollendete Seiten aufmerksam, und man wird sich überzeugen, daß der Unterricht nicht allein an demonstrativem Charakter gewonnen, sondern auch aufgehört haben wird, ein Unterricht zu sein, „bei dem die Köpfe glühen und die Herzen frieren". Wie dieser erste Unterricht in der Geschichte der Pädagogik einzurichten ist, werden wir später sehen.

c) Der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik ist auch die beste Quelle pädagogischer Erkenntniß. „Man ist", so sagt G. Baur in dem Artikel „Geschichte der Pädagogik" in Schmid's Encyclopädie Bd. V, S. 710, „allmählich zu der Erkenntniß gekommen, daß die Wahrheit niemals und nirgends nur das Produkt der Spekulation und Reflexion eines einzelnen, wenn auch noch so hochbegabten Individuums ist, sondern daß ihr Gold durch die gemeinsame Arbeit der gesammten Menschheit im Laufe der Zeiten zu Tage gefördert und durch die unerbittliche Kritik der Geschichte von den Schlacken gereinigt wird. Es ist ein unbestrittenes Verdienst Hegels, daß er dieser Erkenntniß einerseits den entschiedensten Ausdruck gegeben und daß er sie dadurch andererseits im Bereiche der verschiedenen Wissenschaften zu fruchtbarer Wirksamkeit gebracht hat. Mit vollem Rechte sagt ein berühmter Schüler dieses Meisters (D. Strauß, Glaubens-

lehre I, S. X): „Die subjective Kritik des Einzelnen ist ein Brunnenrohr, das jeder Knabe eine Weile zuhalten kann. Die Kritik, wie sie im Laufe der Jahrhunderte sich objectiv vollzieht, stürzt als ein brausender Strom heran, gegen den alle Schleußen und Dämme nichts vermögen." Schlimm wäre es freilich, wenn, wie es bei dem Werke, an dessen Pforte der so eben angeführte Ausspruch steht, als Resultat einer solchen geschichtlichen Betrachtung nur die wenig tröstliche Ueberzeugung sich ergäbe, daß eben alles eitel ist; wenn nicht vielmehr die Kritik der Geschichte von dem Vergänglichen das Bleibende, von dem Unwesentlichen das Wesentliche ausscheiden lehrte. Der hohe Werth der Geschichte der Pädagogik insbesondere besteht darin, daß sie zeigt, wie durch die wechselsweise sich ergänzende Thätigkeit ganzer Völker und Zeiten, wie einzelner Pädagogen, das eigentliche Ziel der Erziehung sich immer bestimmter und zugleich umfassender herausgestellt hat. Sie führt den Pädagogen als ein dienendes Glied in das Gebiet einer durch Jahrhunderte und Jahrtausende sich vorbereitenden großartigen gemeinsamen Thätigkeit ein und befördert bei der Fassung des Begriffes und der Aufgaben der Pädagogik Umsicht, Besonnenheit und Gründlichkeit. Eben so sehr, wie zur Achtung gegen das bewährte Alte, mahnt sie durch Hinweisung auf den nie rastenden Fortschritt des geistigen Lebens und die stets neuen Wandlungen, welchen das äußere Leben unterliegt, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche die veränderten Verhältnisse der Erziehung stellen. Zugleich aber warnt sie vor dem blinden Vertrauen auf neue, oder überhaupt auf bestimmte pädagogische Theorien, welche sich als die alleinseligmachenden anpreisen. Wer die Geschichte der Pädagogik kennt, der weiß, wie deren so manche von Amos Comenius und Wolfgang Ratich bis auf Jacotot und Fröbel aufgetaucht sind und doch niemals zu leisten vermocht haben, was sie verhießen, weil sie eben die substanziellen Mächte der Individualität und Nationalität, der Familie und der Religion, die socialen und geschichtlichen Verhältnisse, welche bei dem Erziehungswerke so bedeutsam concurriren, nicht gehörig würdigten. Die Geschichte der Pädagogik lehrt diese im Erziehungsprocesse so mächtig mitwirkenden Faktoren in die Rechnung mitaufnehmen, damit diese sich nicht am Ende als trüglich erweise. Und zumal in einer Zeit, in welcher die Masse der Halbgebildeten der lästigen Rücksicht auf das geschichtlich Gewordene durch die selbgefällige Berufung auf die keiner Begründung bedürfenden Rechte der „Neuzeit" sich glaubt entziehen zu können, war es gewiß nicht wohlgethan, wenn Diesterweg dem Publikum der Volksschullehrer den zugleich für die geistige Trägheit zu verlockenden Rath ertheilt: „Das meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum pädagogischen Kerne, für sie ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens, seit 1770, belehrend." Vielmehr gilt ganz besonders von der Geschichte der Pädagogik das Wort eines geistreichen Schriftstellers, daß die Geschichte vergangener Zeiten ein rechter Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen sei." Man wird aber auch nicht irre gehen, wenn man die in den Kreisen der Volksschullehrer so allgemeine Gleichgültigkeit und Unwissenheit in der Theorie ihres Berufes, und dem geistlosen Schulmechanismus, dem sie so bald anheimfallen, so daß sie nicht Menschenbildner, sondern nur griechische Sclaven-Pädagogen sind, darauf zurückführt, daß ihnen die Pädagogik nicht gründlich und anziehend

genug durch anthropologisch-historische Behandlung nahe getreten ist. Denn das wird man nicht leugnen können, daß nur der Unterricht, welcher sich auf ein tiefes Interesse an dem Lehrgegenstande gründet, eine bleibende Wirkung hat. Es wird darum auch aus jener mangelhaften Wirkung des Unterrichts in der Pädagogik, wie sie in mancherlei Erscheinungen in der Lehrerwelt zu Tage tritt, zurückgeschlossen werden, daß derselbe ebenso ein nur schwaches Interesse erregt hat durch eine dem jugendlichen Geiste nicht angemessene Darstellung, und keine tiefe Einsicht in die Natur des Gegenstandes erzeugt hat. Die Behandlung einer so tief abstracten Lehre, wie die Pädagogik es ist, auf rein philosophische Weise ohne einen anschaulichen Vorcursus muß für die jugendlichen Schüler natürlich unverständlich und reizlos sein. Diesen anschaulichen Vorcursus und zugleich diese anschauliche Unterlage bei der weiteren Darstellung der Pädagogik bietet die Geschichte der Pädagogik. Durch sie erscheint jede Lehre der Pädagogik als das, was sie wirklich sein soll, das letzte Resultat einer langen Entwickelung, so daß man eben ihre Gestaltung und ihr Wesen nicht besser klar legen und begründen kann als durch ihre Geschichte, und durch nichts gewinnt der Unterricht in der Pädagogik so sehr an Anschaulichkeit und zugleich an wissenschaftlicher Gründlichkeit, als durch seine Entwickelung auf Grundlage der Geschichte der Pädagogik. Aus diesen Gründen will Deinhardt, wie wir oben sahen, die pädagogische Theorie stets historisch behandelt wissen und dahin zielt auch Sladeczek, wenn er sagt: „Da dieselbe (die Geschichte der Pädagogik) mit den nackten empirischen Culturerscheinungen des Alterthums beginnt, und das pädagogische Bewußtsein der Völker, von der fast rein sinnlichen Anschauung ausgehend (Sparta), sich darin nur allmählich zu Ideen sublimirt: so hat das Studium der Pädagogik auf historischem Boden schon in seinem Beginn den Vortheil, daß es, ohne alle Gefahr unverstanden zu bleiben, weder besondere Geistesschärfe voraussetzt, noch den in selbständiger Spekulation keineswegs geübten Neuling ex abrupto in die Welt der Ideen versetzt. Es hat ferner den Vortheil, daß der Zögling mit dem continuirlichen Fortgange seines Gegenstandes selbst continuirlich wächst, indem sich mit der beständigen Erweiterung des Geschichtsfeldes auch sein Horizont beständig erweitert, mit der stetigen Entwickelung der Ideen sich auch seine innere Auffassungskraft stetig entwickelt, mit der allmählichen Klärung und Zunahme der Cultur- und Erziehungsbegriffe der Menschheit auch seine Cultur- und Erziehungsbegriffe sich allmählich klären und zunehmen. Dabei macht es eine gute Anleitung möglich, daß er die allgemeine Wahrheit von der concreten Thatsache selbst abstrahire, die einzelnen Gesetze (inductiv) selbst construire, die Genesis der Hauptgrundsätze der Methodik (Anschaulichkeit, Naturgemäßheit u. s. w.) mit Bewußtsein verfolge, das Ganze, wo es sich läßt, aus den gegebenen oder von ihm selbst gesammelten Theilen zusammenfüge und so bei guter Führung nach der Pointe des Ganzen, der christlichen Erziehungsidee, sich das System auf der breiten Unterlage der Geschichte pyramidenartig selbst construire, solider und spitzer zugleich, als er es durch das angestrengteste Studium des besten abstract-systematischen Handbuchs würde haben erreichen können." Eben dahin neigt Kellner, welcher in den Aphorismen (Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Essen, Bädeker, 9. Aufl. 1874) Nr. 117 sagt: „Wenn in

der hiſtoriſchen Entwickelung einer Wiſſenſchaft, in der Weiſe, in welcher ſie ſich in dem Menſchengeiſte während des Laufes von Jahrhunderten bis zur jetzigen Höhe erhob, zugleich die bedeutungsvollſten Winke über die Methode des Gegenſtandes liegen, ja, wenn dieſer Entwickelungsgang vielfach die Methode ſelbſt iſt, ſo leuchtet damit zugleich die Wichtigkeit der Erziehungsgeſchichte als Unterrichtsgegenſtand unwiderſprechlich ein. Die Conſtruction der Pädagogik a priori, wie wir ſie in den Seminaren zu hören gewohnt ſind, hat viel Mißliches und Unzureichendes. Wenn man den Bildungsſtand, mit welchem unſere jungen Leute in die Seminare eintreten, wenn man dabei ihr jugendliches Alter erwägt, ſo leuchtet ein, daß ſie zu einer philoſophiſchen und abſtrakt-theoretiſchen Behandlung und Auffaſſung der Erziehungslehre noch nicht befähigt ſind, und daß ſie bei einer ſolchen meiſtens nur mit dem Gedächtniß auffaſſen, ohne daß die gemüthlich-praktiſche Seite ihre entſprechende eindringliche Vertretung fände. Dazu kommt, daß die abſtrakt-theoretiſche Behandlung trotz ihrer Unzulänglichkeit den unreifen Jüngling oft genug zur eiteln Selbſtgefälligkeit führt und mit Flittern und Glasperlen ausſtattet, welche er leicht für echte Kleinodien anzuſehen pflegt." Wir ſind allerdings auch der Meinung, daß die Geſchichte der Pädagogik am naturgemäßeſten zum Studium der Pädagogik überleitet und fordern ſie darum als Anfangsunterricht und als Grundlage für den Unterricht in der Pädagogik. Dieſen Unterricht ſelber aber ſtets hiſtoriſch zu geſtalten, wie Deinhardt will, das ſcheint uns nicht nöthig und, weil zu umſtändlich und vielfach den Zuſammenhang ſtörend, nicht möglich. Nur das ſcheint uns geboten, daß durch ſtete Repetition der Geſchichte der Pädagogik dieſe ſtets präſent erhalten werde, und daß bei einzelnen wichtigen und grundlegenden Sätzen deren Bewegung in der Geſchichte nachgewieſen werde. Es bleibt dadurch der Schüler immer im lebendigen Fluſſe der Entwickelung und wird dadurch auch angeleitet, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu verſtehen. Angemeſſen aber erſcheint es auch uns, die Methode der einzelnen Fächer mit einer Geſchichte des betreffenden Unterrichtszweiges einzuleiten, um den Schüler von vorn herein zu orientiren und das Verſtändniß der folgenden methodiſchen Auseinanderſetzungen zu ſichern. Als Hülfsmittel dazu bieten ſich an: Dittes, Methodik der Volksſchule, in der er aber den Religionsunterricht ausgelaſſen hat, und Kehr, Geſchichte der Methodik der Volksſchule (Gotha, Thienemann 1877).

d) Die Geſchichte der Pädagogik gibt aber auch endlich die kräftigſten Antriebe zum Weiterſtudium; denn ſie macht vor Allem demüthig und beſcheiden, weil ſie erkennen lehrt, daß ſchon vieles erarbeitet iſt, das man noch nicht ſein eigen nennt, ſie erweckt aber auch Intereſſe an der Berufswiſſenſchaft in dem Herzen des jungen Lehrers und darum auch Luſt, ſich in dieſelbe weiter zu vertiefen, und gibt die rechte männliche Selbſtändigkeit, die nicht ſich von jedem Schlagworte fangen läßt, weil er die verſchiedenſten Richtungen in der Geſchichte der Pädagogik kennen gelernt hat. Da er aber im Seminar erſt Grundzüge derſelben und auch nur Stücke der Hauptwerke der Meiſter kennen gelernt hat, ſo wird in ihm, wenn nur ſonſt der Unterricht anregend geweſen iſt, die Sache ſelbſt auf ihn ſo anregend wirken, daß er gern nicht nur die Geſchichte der Pädagogik, theils im Ganzen und Großen, theils in einzelnen

Zweigen und durch die Biographien bedeutender Pädagogen weiter ſtudiren wird, ſondern auch nun, da er ſie zu benutzen im Seminar gelernt hat, die Hauptwerke der großen Meiſter eingehender ſtudiren. Er wird dadurch nicht nur die pädagogiſche Vergangenheit richtig und ſelbſtändig würdigen lernen, da dies, wie A. Richter richtig ſagt, nur möglich iſt, „wenn eine vollſtändige Einſicht in die pädagogiſchen Schriften früherer Zeit ermöglicht wird, und ihre Verfaſſer in derſelben Urſprünglichkeit vor den Leſer treten, in welcher ſie in ihrer Zeit ſtanden und ihren Ideen Ausdruck verliehen“. Er wird dadurch auch ſelber pädagogiſch reif werden; denn er lernt nicht nur von den Beſten ſeiner Zeit, ſondern aller Zeiten, es wird ſich ſeine Liebe zum Beruf, ſeine Demuth, ſeine Treue entzünden an ihrer Begeiſterung, Aufopferung und Treue. Er wird aber auch geiſtig reifen; denn wie der perſönliche Umgang mit genialen Menſchen durch die von ihnen ausgehende geiſtige Anregung den geiſtigen Fortſchritt befördert, ſo gewährt auch die Vertiefung in die Werke genialer Männer durch die Anſtrengung, die ſie uns fortwährend zumuthet, eine vielſeitige und energiſche Anregung aller Geiſtesanlagen. Mit Recht ſagt daher Sladeczek: „Die Beſchäftigung mit den erziehungswiſſenſchaftlichen Principien wird des jungen Lehrers Geiſteskräfte ſchärfen und zur Vollreife entfalten. Die Verſchiedenheit der ſich ſchroff entgegenſtehenden und ſich gegenſeitig bekämpfenden Anſchauungen, Ideen und Syſteme wird ſeine Verſtandes- und Vernunftthätigkeit erhöhen, ihn zum Forſchen, Unterſuchen, Vergleichen, Unterſcheiden, Prüfen und Abſchätzen des Einen und des Anderen anregen. Dies wird ihm die eindringlichſte Belehrung über das Weſen der Dinge gewähren, die Kriterien des Objectiven und Subjectiven, des Univerſellen und Individuellen, des Weſentlichen und Zufälligen, der Wahrheit und des Irrthums ins Bewußtſein bringen; dies ihm jene Beſonnenheit und Klarheit, die ſich nicht von jeder Laune des Zeitgeiſtes willenlos fortreißen läßt, ſowie jene Selbſtändigkeit des Urtheils ertheilen, die ihn den ſubjectiviſtiſchen Utopiſtereien irrationaler Phantaſten, deren es zu allen Zeiten gibt, unzugänglich macht, ihn endlich zur immer bewußten Selbſtentſcheidung und Parteiſtellung veranlaſſen. Die Einſicht, daß ſelbſt den vorzüglichſten Geiſtesſchöpfungen des Menſchen aller Zeiten immer noch etwas Unwahres anhängt, wird in ihm die Ueberzeugung von der Unvollkommenheit aller Menſchenwerke überhaupt, ſowie die andere Ueberzeugung begründen, daß die Wahrheit nie und nirgends das Reſultat des Denkens eines Einzelnen, wenn auch noch ſo Hochbegabten iſt, ſondern daß ſich ihre Strahlen in jedem Geiſte anders brechen und immer mehr oder weniger gefärbt erſcheinen; daß, wenn er deshalb zu dem erforderlichen, freien Urtheile kommen wolle, um mit Unbefangenheit an die Löſung der Zeitfragen herantreten zu können, er jene Strahlen im Brennpunkte des eigenen Geiſtes ſammeln und mindeſtens die Arbeiten der bedeutendſten Denker auf dem Gebiete der Pädagogik älterer und neuerer Zeit kennen lernen müſſe, um ihre Ideen unter einander vergleichen und ihre Beſtrebungen würdigen zu können. Er wird ferner aus dem Gange der Erziehungsgeſchichte einſehen lernen, daß die Wahrheit wohl ſtellen- und zeitweiſe zurückgedrängt — und zwar deſto leichter, je mehr ſie mit Elementen der Unwahrheit verſetzt iſt —, nie aber ganz unterdrückt werden kann, ſondern ſich, gereinigt, deſto herrlicher wiedererhebt und in die Erſcheinung tritt.

Die fortlaufende Beschäftigung mit der Idee der Menschenbestimmung und ihren Consequenzen wird selbst in dem jugendlichen Lehrer jenen ruhigen und gemessenen Ernst begründen, der den Jüngling vor den Mannesjahren zum Manne reift. Als solcher wird er die der Jugend anhaftende Neigung zur Illusion ablegen und mehr mit den gegebenen, als mit imaginären Größen rechnen lernen; er wird keiner Neuerung bei sich ohne Weiteres Eingang gewähren, sondern die Bestrebungen seiner Zeit stets an dem kritischen Maßstabe der Geschichte prüfen, beurtheilen und ihnen prognosticiren, denn „der gute Historiker ist auch ein guter rückwärts gewandter Prophet". Er wird sich von dem platten Dilettantismus der beständigen und unhistorischen Methodenbesprechung abwenden und einer mehr gründlichen Behandlung aller fachwissenschaftlichen Fragen und Problem zuwenden. Je weiter er auf dem Alles umfassenden Gebiete der Erziehungsgeschichte vorgerückt sein und durch Streifblicke nach den Nachbargebieten von der Unermeßlichkeit des menschlichen, bereits zum schriftlichen Ausdruck gelangten Wissens einen Begriff bekommen haben wird, desto mehr wird er sich von den in immer größere Ferne entweichenden Grenzen der Wissenschaft angelockt fühlen und sich ihr und einem ideellen Streben in die Arme werfen, desto mehr gleichzeitig auch von jener lächerlichen Arroganz frei bleiben, mit der die auf ihren winzigen Besitz eingebildete Unwissenheit ihre Blößen zuzudecken pflegt.

Soll nun aber ein solches Studium der Geschichte der Pädagogik ermöglicht werden und solche Frucht tragen, so ist auch an den Unterricht in derselben die Forderung zu stellen, daß er wenigstens einigermaßen nicht nur durch die geregelte Privatlectüre, sondern auch im Unterrichte selbst durch statarische Lectüre in einzelne Hauptwerke der pädagogischen Meister einführe, um die jungen Leute schwimmen zu lehren. Sodann ist nöthig, daß der in dem ersten Unterrichte in der Geschichte der Pädagogik erworbene Stoff durch regelmäßige Repetition präsent gehalten und vertieft werde und endlich, daß dieser Repetitionscursus auf der obersten Stufe auch die Zöglinge in die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft einzuführen suche. Denn das ist auf den ersten Anblick ersichtlich, daß nicht Alles aus der Geschichte der Pädagogik an den Anfang des Seminarunterrichts zu verlegen ist. Manche Fragen, z. B. eben die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft, können auf der Anfangsstufe nicht behandelt werden. Wenn daher in dem fortlaufenden pädagogischen Unterrichte durch Repetitionen und durch Rückbeziehungen an geeigneter Stelle der Lehrer dafür Sorge getragen hat, daß die Ergebnisse des ersten Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik nicht verloren gehen, schließt der Unterricht in der Pädagogik mit einem Cursus ihrer Geschichte, bei der einzelne Sachen je nach Länge der Zeit ausführlicher behandelt werden, in dem aber nun die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft, so weit es möglich ist, die Hauptsache ist, um die angehenden Lehrer für ihr Weiterstudium zu orientiren.

Wir haben also auf diese Weise eine dreifache Stellung und auch verschiedene Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte gefunden und zu fordern:

a) einen einjährigen Cursus, welcher am Anfange des pädagogischen Unterrichtes in anschaulichen Lebens-

bildern die großen Meister und die Zustände großer Culturepochen in historischer Reihenfolge schildert,

b) einen Repetitionscursus, welcher den fortschreitenden Unterricht in der Pädagogik begleitet und das im ersten Cursus verarbeitete Material präsent erhält und vertieft, und

c) einen abschließenden Cursus am Ende der Seminarzeit, welcher besonders die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft zu betrachten hat.

IV.

Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes der Geschichte der Pädagogik.

1. Wir haben schon öfter erwähnt, daß ebenso verschieden wie die Stellung, welche man der Geschichte der Pädagogik anweist, auch die Auswahl des Stoffes ist, welche man für den Unterricht in diesem Gegenstande getroffen hat. Wir gehen daher auf diese Verschiedenheiten hier nicht weiter ein, sondern treffen nun selber eine Auswahl des Stoffes mit Rücksicht auf die von uns geforderten drei Curse.

a) Für den einjährigen Cursus am Anfange des pädagogischen Unterrichts sind wöchentlich zwei Stunden erforderlich, um in anschaulichen Lebensbildern die großen Meister und die Zustände großer Culturepochen zu schildern. Es stehen dann in dem Jahre ungefähr 84 Stunden zur Verfügung. Mit Rücksicht auf diese Stundenzahl und auf die Bedeutung, welche dieser Cursus hat, daß er nämlich die Zöglinge für pädagogische Fragen empfänglich machen und interessiren soll, und im Interesse einer gründlichen Verarbeitung, hat sich die Stoffauswahl auf das geschichtliche Material zu beschränken, von dem sich ein Einfluß auf die Gestaltung unserer Zeit und unseres Volkes leicht nachweisen läßt, wie es Dahlmann der Geschichtsdarstellung überhaupt vorschreibt, „sie solle nur solchen Bewegungen nachgehen, welche in die Gegenwart münden". Es bleibt daher weg eine Schilderung des Erziehungswesens der Chinesen, Japanesen, Indier und der anderen ostasiatischen Völker. Was davon dem jungen Lehrer von Interesse ist, kann in die Schilderung der Culturzustände dieser Länder, welche die Geographie gibt, eingeflochten werden, und über ägyptische und persische Erziehung gibt die übrige Geschichte das Nöthige. Dagegen darf nicht fehlen eine Zeichnung der Erziehung Sparta's und Athens, weil die Griechen noch heute an der Erziehung unserer Jugend mitarbeiten. Begeistert weist daher Schwarz in seiner Geschichte der Erziehung (I, S. 231) auf sie hin mit den Worten: „Ein freies und schönes Leben eröffnet sich in der Bildung der Griechen. Wir treten da ein in das freundliche Land, wo wir

im Frühlinge unſerer Jugend umherwandelten und einen heimathlichen Boden für Geiſt und Gemüth gewannen. Athen iſt auch unſere Studienſtadt, der ioniſche Himmel unſere Erheiterung, die ſpartaniſche Manneskraft unſere Kräftigung und Alles, was die griechiſche Sprache von dem Oſten in Kleinaſien, über das Inſelmeer bis zum Weſten in Unteritalien, von der Südſpitze des Peloponneſes bis zum rauhen Thracien uns zugeführt, iſt unſer geiſtiges Eigenthum geworden. Die herrlichſte Poeſie lebt von dorther unter uns als Muſe ſelbſt, das Höchſte der Kunſt ſteht von dorther mitten in unſeren Sälen zur fortdauernden Bewunderung und Nachbildung, die Philoſophie leuchtet in ihren vollendeten Syſtemen gleich Sternen von dorther zu immer tieferer Erforſchung, alle unſere Wiſſenſchaften ſind von dorther angeregt, und die Sprache ſelbſt, die geiſt- und gemüthreichſte, die wir bisher kannten, ſchon in ihrem Stamme der unſrigen nahe verwandt, iſt ſo in unſer ganzes Denken, Dichten, Wiſſen, Fühlen eingegangen, daß wir ſie in Schule und Haus, in Tempeln und Akademien walten laſſen, um in ihr den Genius unſerer Bildung zu vernehmen.“ Nicht allein der Gelehrte, unſer ganzes Volk erfährt noch heute durch den Einfluß, den die gelehrte Bildung auf unſere allgemeine Volksbildung ausübt, Förderung ſeiner Bildung durch die Griechen. Außerdem aber bietet gerade der Fortſchritt der Erziehung bei den Griechen von Sparta zu Athen die beſte Gelegenheit, die Zöglinge recht anſchaulich immer tiefer in erziehliche Fragen einzuführen, ſo daß ſie zugleich wie in einer Art Einleitung nicht nur die verſchiedenen Seiten der Erziehung, leibliche und geiſtige ꝛc., ſondern auch das Anwachſen der Unterrichtsfächer für den Jugendunterricht kennen lernen. Außerdem bieten auch die großen Meiſter der Griechen: Pythagoras, Sokrates, Plato, Ariſtoteles und Plutarch, abgeſehen von den philoſophiſchen Syſtemen, ſo viel Intereſſantes und Belehrendes auch für den Anfänger, daß ſie nicht völlig aus dem Anfangsunterricht brauchen verwieſen zu werden. Die Lehrweiſe des Sokrates wenigſtens kann leicht veranſchaulicht werden, und die Gedanken des Plutarch über die Erziehung der Kinder ſind auch auf dieſer Stufe verſtändlich.

Es darf ferner nicht fehlen die Erziehung Roms, deſſen Einfluß das ganze Mittelalter beherrſcht, zumal deren Darſtellung keinerlei Schwierigkeiten bietet. Beſonders herauszuheben ſind nur Cato, Cicero und Quintilian. An dieſen beiden Völkern, den Griechen und Römern, ſollen die Zöglinge lernen, wie weit die Erziehung der begabteſten Völker ohne die Offenbarung es gebracht hat. Um aber die Bedeutung der chriſtlichen Erziehung als Mittelpunkt der geſammten Erziehungsgeſchichte recht würdigen zu lernen, iſt auch ein kurzer Ueberblick über die Erziehung bei dem Volke Iſrael zu geben. So vorbereitet können die Zöglinge nun den Einfluß des Chriſtenthums auf die Erziehung verſtehen. Die Stellung, welche die chriſtliche Bildung zu der heidniſchen einnahm, iſt darauf in ihrer verſchiedenen Richtung zu veranſchaulichen an dem Pädagogos des Clemens von Alexandrien, an der Rede des Baſilius an die Jünglinge, an Johannes Chryſoſtomus, an Hieronymus und Auguſtinus, wobei auch die Katechumenatserziehung ihre paſſende Stelle findet und zugleich die Erziehung in den Klöſtern die Ueberleitung zu den Kloſterſchulen bildet. Von dieſen ſind nach den Beſtrebungen Benedicts von Nurſia zu ſchildern St. Gallen, Reichenau mit Walafried

Strabo und Fulda mit Rhabanus Maurus. Es folgt dann die Einrichtung der Domschulen, Karls des Großen Bemühung um die Volksbildung, die ritterliche Erziehung und das städtische Schulwesen. Von den großen Meistern werden nur behandelt Gerbert und Gerson, während Vincentius von Beauvais dem letzten Cursus vorbehalten bleibt. Von den Humanisten werden nach einer kurzen Uebersicht über die humanistischen Bestrebungen die Hieronymianer, Erasmus und Reuchlin gezeichnet, und die Schilderung des Zustandes der Erziehung und des Unterrichts unmittelbar vor der Reformation bildet den Abschluß dieser Reihe von Bildern, welche etwa in 26 Unterrichtsstunden zu bewältigen sind, so daß etwa 10 Stunden auf die vorchristliche Erziehung, 16 Stunden auf die Behandlung der Erziehung während des Mittelalters fallen. Bei dieser Auswahl können auch die Abschnitte, welche ich in meinem Lehrbuche der Pädagogik Theil I geboten habe, aus Plato's Menon, aus Plutarch, Quintilian, aus dem Pädagogos von Clemens, Basilius, Chrysostomus, Hieronymus, Augustinus, Walafried Strabo, Erasmus und Platter theils gelesen, theils für die Privatlectüre vorbereitend besprochen werden.

Der Stoff von Dr. Martin Luther bis auf die Neuzeit zerfällt in zwei Gruppen, in die Zeit von Luther bis auf Pestalozzi und in die Zeit von Pestalozzi bis auf unsere Zeit, deren jede wieder je 28 Unterrichtsstunden beansprucht. In den Vordergrund treten in der ersten Gruppe Luther, Melanchthon (Bugenhagen für Norddeutschland, Brenz für Süddeutschland), Trotzendorf, Sturm (Neander und Nic. Hermann), die Jesuiten, Ratke und die Neuerer, A. Comenius, Ernst der Fromme, Spener, J. Locke, Francke (die Ausgestaltung der preußischen Volksschule durch Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II., Hecker und Felbiger), Rousseau, Basedow und Salzmann, Eberhard von Rochow. Es können dabei, wenn auf Luther vier, auf Melanchthon zwei, auf A. Comenius vier, auf Francke zwei, auf Rousseau zwei, auf Basedow und Salzmann drei Stunden gerechnet werden, Luthers Schrift an die Bürgermeister und Rathsherrn, der sächsische Schulplan, die Didactica magna, der Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind, der Emil, das Ameisenbüchlein stückweise gelesen und für die Privatlectüre vorbereitend besprochen werden.

In der zweiten Gruppe tritt zunächst das Lebensbild Pestalozzi's in den Vordergrund, bei dem man wohl acht Stunden und länger verweilen kann, um tiefer in seine Ideen und Schriften einzuführen. Es folgt dann Herder und die Entwickelung der Volksschule im 19. Jahrhundert, wobei Dinter, Bell und Lancaster, Jacotot, Diesterweg, Natorp und Overberg nebst Harnisch besondere Berücksichtigung finden.

b) Für den Repetitionscursus, welcher den übrigen pädagogischen Unterricht im zweiten und während eines Theiles des dritten Jahres begleitet, sind dann noch einzelne Lücken auszufüllen. In ihm kann aus der griechischen Erziehungsgeschichte Pythagoras, Plato und Aristoteles, aus dem Mittelalter und der Neuzeit noch Manches, z. B. Lessing, Schiller, Goethe Berücksichtigung finden. Er beansprucht von jeder Stunde 10 Minuten oder wöchentlich eine Viertelstunde und kann auch die Geschichte der Methodik berücksichtigen, entweder in dieser Zeit oder so, daß die Geschichte der Methodik

die Einleitung zu der Behandlung der Methode der einzelnen Fächer, die in den verschiedenen Fachstunden selbst ertheilt wird, bildet. Und es dürfte dieser letztere Weg am angemessensten sein, weil dadurch die methodische Belehrung selbst von vornherein auf das nöthige Verständniß bei den Schülern zu rechnen hat. In dieser Beziehung sagt Stoy (Encyclopädie der Pädagogik): „Eine einseitige extreme Richtung, wie vor einigen Jahren die von Wackernagel erfundene Weise des deutschen Sprachunterrichts, kann gar nicht anders verstanden und begriffen werden, denn als Reaction gegen das Wurstische Regiment.“ Darum stimmen wir darin mit Fr. Dittes überein, welcher in der Vorrede zur dritten Auflage seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ sagt: „Die ausführliche Geschichte der verschiedenen Unterrichtsfächer findet meines Erachtens den passendsten Platz in der speciellen Methodik.“ Auch Lüben will bei Besprechung der einzelnen Unterrichtsgegenstände gleichzeitig eine Geschichte derselben geben. (Mittheilungen aus dem Pädagogen-Congreß zu Tabarz. Leipzig, Brandstetter 1863, S. 26.) Wir haben aber auch oben schon unter a die Ausgestaltung der preußischen Volksschule durch König Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. mit aufgenommen, so daß man meinen könnte, wir wollten schon dadurch die Frage: Wo ist die Geschichte des vaterländischen Schulwesens zu behandeln? entschieden haben. Es ist das aber nicht der Fall; denn es soll dadurch nur ein Bild aus der vaterländischen Schulgeschichte gegeben werden. Die wirkliche Entwickelung des Schulwesens im engeren Vaterlande kann in jenem ersten Cursus noch nicht gegeben werden, sie gehört vielmehr in den Abschnitt der Pädagogik, welcher unter der Ueberschrift Schulordnung und Schulkunde die Verhältnisse des engeren Vaterlandes behandelt und dadurch den an der Schwelle des praktischen Schulamtes stehenden Lehrer orientirt. In diesem Sinne hat z. B. Thilo seine Schrift „Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik“ als „die Grundlage aller preußischen Schulkunde“ bezeichnet.

Welchen Nutzen der Repetitionscursus mit allem dem, was der übrige Unterricht in der Pädagogik und Methodik für die Geschichte der Pädagogik thut, dem Schüler leistet, brauchen wir nach dem, was wir oben erwähnt haben, nicht noch einmal zu erörtern. Er erhält die Sachen dem Zöglinge präsent, so daß er immer vertrauter mit ihnen wird.

c) Für den abschließenden Cursus am Ende der Seminarzeit, für welchen wir etwa 24—30 Stunden in Anspruch nehmen müssen, so daß den drei Stunden für Pädagogik in den preußischen Seminaren eine vierte hinzuzufügen wäre, verbleibt als Stoff die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft. Er hat, da die Schüler das Material sonst völlig beherrschen, nur in großen Zügen die Entwickelung der Pädagogik bei den Griechen ꝛc. zu zeichnen und auf die Ansätze zu einer wissenschaftlichen Pädagogik, z. B. bei Plato aus seinem Staatsideale hergeleitet, bei Vincentius von Beauvais, bei Comenius, Francke, Rousseau, den Philanthropen ꝛc. hinzuweisen und dann etwa das auszuführen, was ich in meinem Lehrbuche der Pädagogik Th. I, § 32 im Grundriß angedeutet habe. Dabei bietet sich zugleich Gelegenheit, die Schüler in der pädagogischen Literatur zu orientiren und zum Studium größerer wissenschaftlicher Werke anzuleiten. Auch dabei soll der Lehrer hindurchfühlen lassen, wie er das eine System vorzieht, das andere nachstellt oder verwirft;

aber die Schüler ſollen merken, daß dies nur aus wirklichen ſtichhaltigen, aus der Natur dieſer Syſteme folgenden Gründen geſchieht. Vor Allem aber kommt es darauf an, daß die Schüler wirklich in den Gedankengang der Werke eingeführt und genöthigt werden, die Gedankenarbeit der Meiſter auch ſelber im Denken mitzuthun. Das erfordert aber nicht nur einen Lehrer, der ſelber ein Meiſter in wiſſenſchaftlicher Erkenntniß und Methode iſt, ſondern auch Schüler, die tüchtige Schwimmer ſind. Darum wird es immer dem eignen Ermeſſen anheimgeſtellt bleiben und von den beſonderen Verhältniſſen der einzelnen Seminare abhängen müſſen, wie weit hierin vorgegangen werden kann; denn die wiſſenſchaftliche Pädagogik erfordert ſchon reiferen Verſtand und weitergehendere Bildung, als ſie bei unſeren jungen Schülern im Allgemeinen vorauszuſetzen ſind, und zwar nicht nur eine ſolche Erkenntniß, wie ſie der Zögling bereits durch den Unterricht in der Pädagogik gewonnen hat, ſondern Kenntniß der philoſophiſchen Syſteme ꝛc. (Vergl. Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, S. 124 ff.) Wer aber meint, daß er dann ſchon eine Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft ſeinen Schülern gebe, wenn er ihnen ſeine ſubjectiven Urtheile, die oft nur vom Parteiſtandpunkte eingegeben ſind, über verſchiedene pädagogiſche Syſteme auskramt, ohne ihnen jene ſtrenge Gedankenarbeit zuzumuthen, der irrt ſich; denn er macht ſeine Schüler nur zu ſeichten Schwätzern und hochmüthigen Maulbrauchern, die, weil ſie nicht im Stande ſind, die ſtrenge Schale, welche den nährenden Kern der Wiſſenſchaft umſchließt, zu durchbrechen, über Alles hochmüthig herfahren, was ihrem Parteiſtandpunkte nicht zu entſprechen ſcheint, und blinde Nachtreter blinder Partei- und Rottenführer werden. Auch hier gilt, daß nur das wirklich nährt, was wirklich geiſtig verdaut und aſſimilirt wird, daß aber aller Schein nur das geiſtige Auge blendet und daher ſchädlich wirkt.

2. Daß wir in allen Curſen den Stoff in der hiſtoriſchen Reihenfolge *angeordnet* wiſſen wollen, liegt in der Natur des geſchichtlichen Unterrichts. Nur bei Repetitionen kann man z. B. von einem gewiſſen Punkte aus rückwärts ſchreiten oder z. B. Fragen aufwerfen: Was veranlaßte Comenius, das Reformationswerk der Schulen zu unternehmen ꝛc.? Man nöthigt dadurch den Schüler, ſich über den Zuſammenhang der einzelnen Lebensbilder, reſp. der Zeiterſcheinungen mit voraufgehenden klar zu werden.

3. Geſchichte muß erzählt werden, dieſe Forderung für die *Behandlung* derſelben, geht aus dem Weſen der Geſchichte ſelber hervor. Daher muß der Lehrer in dem erſten Curſus die Lebensbilder quellenfriſch darſtellen, die Perſonen nach äußeren und inneren Charakterzügen ſchildern. Er wird beſonderes Gewicht namentlich auf das Wachſen und die Entwickelung der großen Meiſter legen, um zwei Fehler, in welche der Geſchichtslehrer leicht verfällt, zu vermeiden, einmal nämlich die Anekdotenjagd, welche amüſirt, aber nicht bildet, und ſodann die trockene farbloſe Aufzählung von Jahren und Daten, Büchertiteln u. ſ. w., welche nur das Gedächtniß belaſtet und das Herz leer und kalt läßt. Wenn der Lehrer aber darauf ausgeht, die Perſönlichkeit lebenskräftig vor die Augen der Schüler zu ſtellen, ſo wird er die kleinen charakteriſtiſchen Einzelzüge nicht überſehen und zugleich die Herzen der Schüler für den Mann und ſeine Arbeit intereſſiren. Je mehr er dem

ſtillen Keimen und Wachſen nachgeht und gleichſam das Werden innerlich nachahmend und abbildend zu erzählen vermag, deſto mehr feſſelt er, deſto mehr lehrt er. Liebe und Wärme zu dem Gegenſtande belebe das Bild, aber auch der berechtigte Tadel ſchweige nicht. Nur Parteigezänk und hohle Declamation bleibe fern; denn alle Lehre muß ſich das ſchöne Maß bewahren. An einzelnen Stellen muß er aber das biographiſche Element fahren laſſen, um in einem Querſchnitte die geſammten Lebensverhältniſſe einer Zeit und die Beziehung und den Einfluß der pädagogiſchen Arbeit auf dieſelbe zu veranſchaulichen. Aber auch hierbei hat er die Darſtellung möglichſt concret zu halten und ſich vor allgemeinen, unvermittelten Urtheilen zu hüten, für welche der Schüler keine concreten Unterlagen hat. Dieſe Darſtellungsweiſe wird auch ſchon von der Pſychologie gefordert, nach der Begriffe, Urtheile, Schlüſſe aus den Anſchauungen erwachſen, ſo daß, wo dieſe fehlen, oder nicht hinreichend klar geworden ſind, auch jene höheren Bildungen des Seelenlebens mangelhaft bleiben. Wie nun bei dieſen Querſchnitten die gleichzeitige Literatur-, Cultur- und Staatengeſchichte zu berückſichtigen iſt, ſo ſind auch durch dergleichen Hinweiſe die einzelnen Lebensbilder ſo viel als möglich mitten in ihre Zeit hineinzuſtellen und mit ihren Zeitgenoſſen zu verbinden. So werden ſie, wie es die hell beleuchteten Geſtalten in Raumer's Geſchichte der Pädagogik ſind, mehr als bloße Individuen, ſie werden Typen und Repräſentanten der Zeiten, in welchen ſie mit ihrem Wirken, ihren Freuden und Leiden ſtanden. Ich habe, um dies Moment anzudeuten, in meinem Lehrbuche der Pädagogik immer auf eine Reihe von Zeitgenoſſen kurz hingewieſen. Bei der Erzählung eines Lebensbildes ergibt ſich aber ungeſucht zugleich irgend eine pädagogiſche Wahrheit, auf die kurz aber nachdrücklich hingewieſen wird, auch eine Erfahrung, die beachtenswerth iſt, ſo daß die Schüler ſchon in dem erſten Curſus eine Reihe pädagogiſcher Sätze in ihrer allmählichen hiſtoriſchen Entwickelung kennen lernen und mit den Männern, deren Leben ſie mitdurchleben, eine Reihe Erfahrungen machen, die für das weitere pädagogiſche Studium von großer Bedeutung ſind.

Was der Lehrer erzählt hat, müſſen die Schüler in der nächſten Stunde in lebendiger Erzählung repetiren; denn auch in dieſem Unterrichte ſollen ſie nicht nur für ſich lernen, ſondern zugleich für ihren künftigen Beruf im Erzählen geübt werden.

Schon aber auch im erſten Vierteljahre muß eine geordnete Privatlectüre den Unterricht begleiten, und zwar empfiehlt es ſich, für dies erſte Vierteljahr nur Biographien bedeutender Pädagogen zu wählen. Dieſe Lectüre wird jeden Monat controlirt entweder in kurzer mündlicher Beſprechung oder dadurch daß jeder Schüler ſeine Collectaneen vorzulegen hat. Durch dieſe Lectüre gewinnen die Schüler pädagogiſche Lieblinge; aber es wird auch dadurch möglich, daß ſie im weiteren Verlauf des Unterrichts einmal an Stelle des Lehrers vor der Klaſſe ein Lebensbild nach vorgängiger Präparation und Controle durch den Lehrer entwerfen können. Ich habe dieſe Abwechſelung der Lehrthätigkeit zwiſchen Lehrer und Schülern immer ſehr anregend gefunden. Es empfiehlt ſich aber das anfängliche Leſen von Biographien auch darum, weil die Stücke, welche zuerſt aus den Meiſterwerken ausgewählt ſind, nur klein ſind und in der Klaſſe beim Unterricht behandelt

werden können, damit an ihnen die Schüler dann größere Arbeiten mit Nutzen lesen lernen.

Von dem zweiten Vierteljahre an bildet einen Hauptgegenstand als Ergänzung der Lebensbilder die Lectüre ausgewählter Stücke aus den Meisterwerken großer Pädagogen. Diese Lectüre kann zunächst nicht dem Privatfleiße allein überlassen werden, sondern sie muß zum Theil in den Unterrichtsstunden geschehen, damit die Zöglinge zugleich zur Privatlectüre pädagogischer Schriften und zum weitergehenden Studium größerer pädagogischer Werke angeleitet und tiefer in das Verständniß und die Bedeutung pädagogischer Fragen und Aufgaben eingeführt werden. Darum nimmt von diesem Vierteljahre an die statarische Lectüre in dem Unterrichte neben der Privatlectüre einen größeren Raum ein, damit der Schüler aus diesen Stücken aus den Meisterwerken als aus-sicheren, concreten Unterlagen unter Anleitung des Lehrers lerne, ein richtiges Urtheil über die Männer und ihre Zeit abzuleiten, als auch allgemeine pädagogische Wahrheiten zu entwickeln. Ohne diese Arbeit an solch concretem Stoffe bleiben die Einzelheiten todtes Gedächtnißmaterial und das Urtheil sowie das Allgemeine hängt in der Luft, während in ihr der Zögling Erfahrung sammelt, wie in der Praxis des Schullebens und dadurch zur fruchtbaren Betreibung der systematischen Pädagogik befähigt wird. Aber diese statarische Lectüre hat auch die Aufgabe zur Privatlectüre der pädagogischen Meisterwerke anzuleiten. Sie hat daher außer dem bereits angeführten Gesichtspunkte darauf zu sehen, wie ich das auch in der Vorrede zur ersten Auflage meines Lehrbuches der Pädagogik angedeutet habe (Hannover, Meyer 1874):

a) daß der Schüler ein größeres Stück disponiren und dann zusammenfassend wiedergeben,

b) der Art der Entwickelung folgen und die Gründe, welche die Behauptungen stützen, beurtheilen lerne,

c) daß er allgemeine pädagogische Sätze aufsuche und einpräge,

d) ähnliche oder verschiedene Ausführungen bei verschiedenen Pädagogen mit einander vergleiche,

e) aus den Musterstücken den Mann und seine Zeit charakterisiren und

f) die Ideen aus den Zeitverhältnissen oder den Lebensumständen der Pädagogen begreifen lerne.

Es wird dabei nicht nöthig und auch nicht möglich sein, bei jedem Stücke auf alle diese Seiten zu achten, sondern es sollen nur damit einzelne Gesichtspunkte hervorgehoben werden, nach denen eine fruchtbare Behandlung derselben möglich ist. Es wird aber auch dazu nothwendig sein, daß das Lehrbuch oder der Leitfaden für diesen Unterricht selber eine genügende Reihe solcher Stücke aus den Meisterwerken enthält. Sehen wir uns darauf die vorhandenen Lehrbücher an, so springt in die Augen, daß ein Buch wie das von Braun (Handbuch für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ꝛc., Breslau 1873) schon wegen seiner groben Fehler gegen die geschichtliche Wahrheit und wegen der durchaus durch nichts zu begründenden und durch nichts begründeten Urtheile zu verwerfen ist. Auch Bormann's Pädagogik (Berlin 1873) mit ihrer dürftigen Geschichte und ihren abgerissenen Sätzen aus den pädagogischen Werken ist für unsern Zweck nicht

brauchbar. Schorn in seiner Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern (Leipzig 1873) hat dadurch ein gutes Buch geschaffen, daß er die Pädagogen concret dargestellt und vornehmlich sie selbst hat reden lassen, aber er scheint uns für die hier in Frage kommende Lectüre nicht genug zu bieten. Kahle, der diese ausgewählten Stücke als einen „Quellenstock" ansieht, zu dem er den Zögling hinführt, um dem Princip der Anschauung auch auf unserem Gebiete gerecht zu werden, bietet in seinen Grundzügen der evangelischen Volksschulerziehung nur solche Stücke seit Luthers Zeit, aber von da an für den ersten Cursus genug. Daß ich selbst mich bemüht habe, in meinem Lehrbuche der Pädagogik hinreichendes Material für diesen Zweck zu bieten, deute ich hier nur an.

Neben dieser statarischen Lectüre geht nun die geordnete Privatlectüre stetig her und bemächtigt sich nach und nach auch größerer Schriften, wie sie die Richter'schen, Beyer'schen und Lindner'schen pädagogischen Bibliotheken bieten, welche in der Seminarbibliothek zu finden sein müssen.

Bei dem den weiteren Unterricht in der Pädagogik begleitenden Repetitionscursus tritt der Lehrer mehr zurück, nur hier und da stellt er irgend eine Persönlichkeit oder eine Thatsache in ein neues Licht, oder schlingt die Verbindungsfäden von der einen zur anderen Persönlichkeit enger, oder weist auf eine Schrift hin, die nun bei mehr gereiftem Verständniß zu lesen ist; denn wenn auch im zweiten Jahre für die Privatlectüre mehr psychologische, dann didactische und methodische Schriften in den Vordergrund treten, so ist doch ab und zu namentlich auch bei den Lücken, die der erste Cursus gelassen hat, wieder auf die Lectüre geschichtlicher Schriften hinzuweisen.

Der abschließende Cursus endlich, der die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft zu verfolgen hat, zeichnet mehr in großen Zügen, indem er die Einzelheiten als bekannt voraussetzt, ganze Perioden, und verweilt mehr bei der Darstellung der einzelnen Systeme, die er in ihrer strengen Abfolge und ihren Principien vorzuführen hat. Lichtvolle Klarheit im Vortrage, stetes Anhalten der Schüler, aus den Folgerungen weitere Schlüsse zu ziehen, und stetes Hineinziehen derselben in die Gedankenarbeit der Meister ist Hauptaufgabe des Unterrichts. Ob zum Schlusse eins der neueren Systeme ausführlicher behandelt wird, das muß von der Fähigkeit der Schüler abhängen, aber jedenfalls haben sie nur dann Gewinn von einem solchen Cursus, wenn sie nicht sich nur manche Urtheile über pädagogische Systeme haben andociren lassen, sondern sich, wenn auch nur in einfachere, haben hineinarbeiten lernen. Solche Lehrer werden dann auch mit rechtem Nutzen für ihr Amt sich weiter in die Geschichte der Pädagogik nach der Seminarzeit vertiefen; denn sie haben dieselbe nicht nur mit dem Gedächtniß aufnehmen lernen, sondern sie ist durch die angestrengte Gedankenarbeit auch ein bestimmender Faktor für ihr Fühlen und Wollen geworden, so daß sie durch ihre Resultate sich selbst erziehen und ihren Lehren Einfluß auf ihre Berufsarbeit gestatten, aber auch in den Stand gesetzt werden, ihre Stellung in ihrer Umgebung und in ihrer Zeit richtig zu begreifen und zu wählen. Denn mit Recht sagt Stoy in der Encyclopädie der Pädagogik S. 110: „Jede Zeit bietet jedem in die Wirksamkeit der Leitung Eintretenden nicht anders als dem auf bisherigem Grunde Fortbauenden, ein ganzes System von Beziehungen, in

denen das kleinere oder größere Gebiet der eignen Thätigkeit zu andern steht." Solche geschichtlich gebildete Lehrer werden allerdings weniger geeignetes Material zu agitatorischen Parteizwecken, aber selbständige Lehrer, die der Schule Bestes suchen und welche unbeirrt durch das bunte Parteigetriebe mit voller Hingabe an eine in strenger Arbeit erworbene Ueberzeugung, dieselbe fern von dem Mangel an Pietät und dünkelhafter, bornirter Selbstüberhebung mit männlichem Ernste würdig zu vertreten wissen. Und solche Lehrer sind ein Segen für unsere Schule.

(10)

Beiträge

zur

Dispositionslehre.

Für den Gebrauch an höheren

Lehranstalten.

Von

Dr. Johann Heinrich Deinhardt,

weil. Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Bromberg.

Dritte Auflage.

Edited by K... Sturm.

BERLIN 1881.

R. Gaertner's Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die „Beiträge zur Dispositionslehre“ meines vor elf Jahren verstorbenen Schwiegervaters, welche 1858 als Programm des Bromberger Gymnasiums erschienen, waren auch in einer Anzahl besonderer Abdrücke der Mittlerschen Buchhandlung zu Bromberg in Kommission übergeben worden. Dieselben sind nun ganz vergriffen, und der gegenwärtige Besitzer der genannten Buchhandlung, Herr H. Heyfelder, hat es übernommen, eine neue Auflage zu veranstalten. Auf dem Titel befindet sich der Zusatz „Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten“, der auf einem Schul-Programm als selbstverständlich nicht notwendig war.

Möge das Schriftchen, welches in der neuen Auflage noch leichter zugänglich geworden ist, und das auch äusserlich eine handlichere Gestalt erhalten hat, zu den alten noch neue Freunde finden.

Die erste Auflage war dem verstorbenen Direktor im preussischen Unterrichts-Ministerium, Johannes Schulze, gewidmet.

Darmstadt, Januar 1878.

R. Sturm.

Vorwort zur dritten Auflage.

Zu meiner Freude hat sich die Notwendigkeit einer dritten Auflage für dieses Schriftchen ziemlich schnell eingestellt. Es scheint dasselbe berufen zu sein, den Namen Deinhardt's dem jetzigen Geschlechte mehr in Erinnerung zu erhalten, als es seinem Hauptwerke: „Der Gymnasial-Unterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit" (Hamburg, Fr. Perthes, 1837) gelungen ist, welches zur Zeit seines Erscheinens in der pädagogischen Litteratur Epoche machend (man sehe Th. Bach's Aufsatz über den Verfasser in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik II. Abth. 1873), heute wohl schon den meisten unbekannt ist.

Während die zweite Auflage der „Beiträge zur Dispositionslehre" ein blosser Abdruck der ersten war, ist in dieser zunächst die neue Orthographie eingeführt; sodann sind noch ein paar kleine teils formale, teils sachliche Aenderungen vorgenommen, von denen z. B. einige im sechsten Abschnitt durch die richtigen und dankenswerten Bemerkungen eines Recensenten veranlasst sind.

Für die Ausstattung und die Erfüllung von mancherlei Wünschen sage ich schliesslich noch dem Herrn Verleger meinen besten Dank.

Münster, März 1881.

R. Sturm.

I. Von dem Begriff der Disposition.

Ueber das Wesen der Disposition finden wir die ersten sicheren Bestimmungen bei den Griechen und Römern, und namentlich wurde derjenige Teil der Dispositionslehre, der sich auf die öffentliche Rede bezieht, mit einer Vollständigkeit und Gründlichkeit behandelt, die uns auch jetzt noch als musterhaft erscheinen kann. Bei dem öffentlichen Leben, welches in Griechenland und in Rom herrschte, spielte die Rede eine unendlich wichtige Rolle; aber einer der wesentlichen Teile der Redekunst ist die Dispositionslehre. Denn die Redekunst zerfällt ihrer Natur nach in fünf Teile, die von Quintilian in seiner musterhaften Anleitung zur Redekunst (*de institutione oratoria libri duodecim**) und schon vor ihm von Cicero in seinen rhetorischen Schriften mit den Namen: inventio, dispositio, elocutio, memoria und pronuntiatio bezeichnet werden. Man verstand nämlich unter inventio die Auffindung des Stoffes oder genauer die Mittel und Wege, durch welche man sich des zur Rede erforderlichen Stoffs bemächtigte; unter dispositio aber die dem Zwecke der Rede entsprechende Anordnung und Gliederung des Stoffs; elocutio ist die sprachliche Darstellung oder der Stil; memoria bezieht sich auf die sichere Aufnahme der geschriebenen oder auch nur meditierten Reden in das Gedächtnis; mit dem Worte pronuntiatio endlich bezeichnete man den mündlichen Vortrag, also z. B. die richtige Betonung der Worte, die angemessene Stärke und Modulation der Stimme und die rechte Haltung und Bewegung des Körpers und seiner Organe. Bei schriftlichen Darstellungen, die nicht vor einer Versammlung von Menschen vorgetragen werden sollen, z. B. bei Aufsätzen aller Art und Büchern fallen die beiden letzten Teile der Redekunst natürlich hinweg, und es bleiben in diesem Falle nur die inventio, die dispositio und die elocutio zu beachten. Von diesen drei Momenten bezieht sich aber die inventio vorzugsweise auf

*) Im folgenden ist nach der Ausgabe von Spalding, Leipzig 1798, citiert.

den Inhalt der Rede oder der Abhandlung, d. h. auf die Anschauungen, Vorstellungen, Gedanken, Gefühle und Zwecke, welche im Verlauf der Rede ausgesprochen werden sollen; die dispositio und elocutio (die Disposition und der Stil) aber haben das Gemeinsame, dass sie sich beide auf die Form der Rede beziehen, und zwar mit dem Unterschiede, dass die Disposition die allgemeine Gedankenform und Ordnung ist, die dem Aufsatze zu Grunde liegt; der Stil aber die sprachliche Form, deren Haupteigenschaften Korrektheit, Deutlichkeit, Gewandtheit, Angemessenheit und Schönheit des Ausdrucks sind. Man sieht daraus, dass die Disposition der logische Teil oder das logische Moment jeder Rede und Abhandlung ist, indem das einem allgemeinen Begriffe oder Zwecke (einem bestimmten Thema) entsprechende Verteilen und Anordnen der Gedanken ohne Zweifel als eine logische Operation des Verstandes betrachtet werden muss.

Quintilian vergleicht in der Einleitung zum siebenten Buche seines angeführten Werks die Disposition der Rede mit der Anordnung und Verteilung der Steine und der anderen Stoffe, die der Baumeister zu machen hat, wenn er ein Gebäude errichten will. Denn gleichwie diejenigen, welche Bauwerke aufführen wollen, sich keineswegs damit zufrieden geben, dass sie Steine, Holz und was sonst zum Bauen gebraucht wird, zusammenbringen, wenn der Baumeister diese Stoffe nicht zugleich zweckmässig ordnet und zu einem Ganzen zusammenstellt; so erhält man auch beim Reden durch eine noch so grosse Fülle von Stoff nur einen Haufen und eine blosse Masse, wenn man ihn nicht durch die Disposition zweckmässig verbindet und in Ordnung bringt. Auch mit der künstlerischen Konstruktion einer Bildsäule, ferner mit der Gliederung unseres körperlichen Organismus und endlich mit der Verteilung der Heeresmassen einer Armee, die ein geschickter Feldherr vornimmt, vergleicht Quintilian die Disposition der Rede. Wenn man in dem Körper eines Menschen oder eines Tieres ein Glied mit einem anderen vertauschte und ihm eine andere Stelle anwiese, so würde, wenn man auch sonst alles Einzelne beibehielte, eine Missgestalt entstehen; auch würden die Glieder selbst, wenn sie nur ein wenig von ihrer naturgemässen Stelle fortgerückt würden, die Kraft verlieren, in ihrer Art thätig zu sein und für das Gesamtleben des Körpers zu wirken; ebenso würden Heeresmassen, wenn sie nicht richtig disponiert wären, sich nur gegenseitig im Wege

stehen und sich in ihrer Wirksamkeit stören, statt sich, was sie sollen, gegenseitig zu unterstützen und zu einem einzigen Ziele hinzuwirken. Zuletzt kommt Quintilian auf den Gedanken, dass das ganze Weltall nur durch Ordnung bestehe und dass alles zu Grunde gehen müsse, wenn die Ordnung gestört würde. Von dieser Ordnung der Dinge des sinnlichen und geistigen Universums soll die Ordnung schriftlicher Darstellungen, die man die Disposition nennt, gleichsam ein Abbild und Nachbild sein. Jede wertvolle Rede oder Abhandlung soll ein eben so lebendiges Ganze sein, wie ein organisches Naturwesen, oder wie ein vollendetes Kunstwerk, also getragen von einem einfachen Begriff und Zweck und in allen ihren Teilen so geordnet und gegliedert, wie es der Idee des Ganzen entspricht.

Man kann unter den schriftlichen Darstellungen, welche disponiert werden sollen, zunächst die Abhandlungen und die eigentlichen Reden unterscheiden, indem die Abhandlungen sich in der Sphäre der Erkenntnis halten, die Reden aber den Zweck haben, den Willen zu bestimmen; für beide Arten der Darstellung aber gilt das Gesetz, dass die Disposition nichts Willkürliches ist, sondern aus der Natur des Gegenstandes eben so notwendig sich ergiebt, wie die ganze Organisation und Gliederung einer Pflanze aus dem Zwecke, den sie realisieren soll. Für solche Abhandlungen, deren Aufgabe es ist, einen Naturgegenstand, z. B. ein Tier oder eine Landschaft zu beschreiben, wird sich die für jede Disposition so eben aufgestellte Forderung fast von selbst verstehen; die Disposition, die einer solchen Beschreibung zu Grunde gelegt ist, wird um so vollkommener sein, je mehr sie ein Abbild der Ordnung ist, die der Gegenstand seiner Natur nach in sich selbst trägt. Aber auch die Darstellung eines historischen Ereignisses wird um so wahrer und naturgemässer werden, je mehr in ihr die zeitliche und kausale Ordnung, die das Ereignis in sich selbst trägt, festgehalten und emporgehoben wird, und erst diejenigen Geschichtsschreiber sind gross in ihrer Art, die sich die historischen Ereignisse nicht willkürlich zu recht legen, sondern die in den Ereignissen liegende ewige Ordnung erkennen und ihren Darstellungen zu Grunde legen. Selbst reine Begriffe haben in sich eine ihrem Wesen entsprechende Gliederung und Entwicklung ihrer Momente und Merkmale. und eine schriftliche Begriffs-Entwicklung wird daher sicherlich um so gründlicher disponiert sein, je

vollständiger und anschaulicher die dem Begriff selbst inwohnende Ordnung in der Disposition festgehalten und wiedergegeben ist.

Aber nicht blos in den eigentlichen Abhandlungen (Beschreibungen, Erzählungen, Schilderungen, Begriffs-Entwicklungen, Beweisführungen u. s. w.) wird die Disposition gleichsam ein Spiegelbild der Ordnung sein, die den darzustellenden Gegenständen ihrer Natur nach eigen ist, sondern auch die Disposition der eigentlichen Rede, sowohl der politischen und gerichtlichen, als auch der geistlichen, wird durch die objektive Natur des Themas, welches der Redner behandeln soll, notwendig bestimmt werden. Denn alle Redner haben den Zweck, in bestimmten Kreisen von Zuhörern gewisse Ueberzeugungen hervorzubringen und gewisse Gefühle zu erregen und hierdurch den Willen zu bestimmen; und mit diesem Zwecke stehen bestimmte Mittel in Verbindung und eine bestimmte Methode und Ordnung, dieselben in Anwendung zu bringen. Daher wird derjenige Redner seine Rede am besten disponieren, der sich in den objektiven Zweck seiner Rede lebendig zu versetzen und diejenige Gliederung und Aufeinanderfolge der Vorstellungen zu finden weiss, die nach den Gesetzen der Psychologie am geeignetsten ist, die Gemüter der Zuhörer zu bestimmen und zu gewinnen.

So lässt es sich denn begründen, dass eine wahrhafte Disposition einer Abhandlung oder einer Rede nichts Willkürliches ist, was der Verfasser der Arbeit etwa nach seinem subjektiven Belieben machen könnte, sondern etwas Objektives, was sich aus der Natur der Sache, die disponiert werden soll, mit Notwendigkeit und gleichsam von selbst ergiebt, und dass man also die Disposition definieren kann als die dem Begriffe oder Zwecke der Sache, welche dargestellt werden soll, gemässe Anordnung und Entwicklung der Vorstellungen.

Aus den bisherigen Bemerkungen geht aber ferner hervor, dass es unmöglich ist, eine zweckmässige Disposition zu entwerfen, wenn man nicht vorher die Sache, um deren Darstellung es sich handelt, aufs genaueste kennen lernt und sich des Stoffs, der verarbeitet werden soll, aufs vollständigste bemächtigt hat. Dieses geschieht aber je nach der Natur des Themas durch Beobachtung, Erfahrung, Nachdenken, Studium, Lektüre und ähnliche Thätigkeiten. Bezöge sich also das Thema auf mein inneres Seelenleben,

so müsste ich mich selbst erkennen; bezöge es sich auf eine Naturerscheinung, so müsste ich den Verlauf derselben möglichst genau und möglichst oft beobachten; sollte das Wesen einer geschichtlichen Thatsache oder Persönlichkeit dargestellt werden, so müsste ich die Quellenschriftsteller studieren und mit einander vergleichen; bestände das Thema darin, dass das Werk eines Schriftstellers nach gewissen Gesichtspunkten bearbeitet werden soll, so wäre dieses Werk wiederholt und mit steter Rücksicht auf den gegebenen Gesichtspunkt zu studieren; auch wäre in allen diesen und ähnlichen Fällen ausserdem noch dasjenige sorgfältig zu beachten, was kundige Männer über den betreffenden Gegenstand geurteilt und geschrieben haben. Oder sollte ein Redner einen eines Verbrechens Angeschuldigten verteidigen, so hätte er, ehe er an die Disposition seiner Rede denken könnte, sich mit der Handlung, die als Verbrechen bezeichnet wird, nach allen Beziehungen bekannt zu machen; also zuerst zu fragen, ob sein Klient die angebliche Handlung wirklich begangen hat; und wenn sich dieses nicht ableugnen liesse, so hätte er weiter genau zu untersuchen, wie der Verlauf der Handlung gewesen ist; ferner aus welchen Motiven dieselbe hervorgegangen ist und welche Folgen sie gehabt hat; auch ob sie wirklich unter die Kategorie des Verbrechens gehört, unter welche sie von den Anklägern gestellt worden ist; ferner hätte er auch den früheren Lebenslauf des Angeschuldigten zu betrachten, ob darin etwas zu finden ist, was zu seiner Rechtfertigung dienen kann; endlich hätte er auch die Gesinnungen, Vorurteile und Ansichten derer zu beachten, die über die Handlungen zu richten haben. Erst wenn er auf diesen Wegen seinen Gegenstand nach allen Seiten hin aufs genaueste erforscht hat, ist er im Stande, seine Rede richtig und wirksam zu disponieren. Durch solche Forschungen und Studien ergiebt sich denn auch erst der Kern- und Hauptpunkt der Sache, auf den sich die ganze Darstellung zu richten hat, wenn sie einen Erfolg haben soll, und von welchem aus die Gliederung der Disposition gemacht werden muss, wenn sie für den Vortrag gleichsam dasselbe sein soll, wie der Riss zu einem schönen Gebäude oder die allgemeine Gliederung eines tierischen Organismus.

Einer unserer besten Schriftsteller, dessen Aufsätze sich eben so sehr durch Klarheit und Ordnung der Gedanken, als durch eine einfache und gediegene Sprache auszeichnen,

der unvergessliche Justus Möser, hat in einem kleinen Aufsatze die Frage beantwortet, wie man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen gelange,*) und darin besonders auch die bisher besprochene Wahrheit hervorgehoben, dass die Disposition nichts Willkürliches und von dem Schriftsteller äusserlich Gemachtes sein dürfe, sondern sich aus der genauesten Durchforschung und sehr oft wiederholten Ueberlegung der Sache wie von selbst ergeben müsse. Da es immer etwas sehr Belehrendes hat, die Erfahrungen eines Mannes, der wahrhaft denken und sprechen kann, über die Methode der schriftlichen Darstellung zu hören, so erlaube ich mir für diejenigen, welche die Werke Möser's nicht kennen, die massgebenden Stellen aus dem angeführten Aufsatze hier mitzuteilen. Es heisst darin unter Anderem: „Mir mag eine Wahrheit, nachdem ich mich davon aus Büchern und aus eigenem Nachdenken unterrichtet habe, noch so sehr einleuchten, und ich mag mich damit noch so bekannt dünken, so wage ich es doch nicht, sogleich meine Disposition zu machen und sie darnach zu behandeln, vielmehr denke ich, sie habe noch unzählige Falten und Seiten, die mir jetzt verborgen sind, und ich müsste erst suchen, solche so viel wie möglich zu gewinnen, ehe ich an irgend einen Vortrag oder an eine Disposition und Ausführung denken dürfe. Diesemnach werfe ich zuerst, sobald ich mich von meinem Gegenstande begeistert und zum Vortrag geschickt fühle, alles was mir darüber einfällt, aufs Papier. Des anderen Tages verfahre ich wieder so, wenn mich mein Gegenstand von neuem zu sich reisst, und das wiederhole ich so lange, als das Feuer und die Begierde zunimmt, immer tiefer in die Sache einzudringen. So wie ich eine Lieferung auf das Papier gebracht und die Seele von ihrer ersten Last entledigt habe, dehnt sie sich nach und nach weiter aus und gewinnt neue Aussichten, die zuerst von näheren Bildern bedeckt wurden. Je weiter sie eindringt, und je mehr sie entdeckt, desto feuriger und leidenschaftlicher wird sie für ihren geliebten Gegenstand. Sie sieht immer schönere Verhältnisse, fühlt sich leichter und freier zum Vergleichen, ist mit allen Teilen bekannt und vertraut, verweilt und gefällt sich in deren Betrachtung und hört nicht eher auf, als bis sie gleichsam die letzte Gunst erhalten hat. Und nun fange ich an, mein Geschriebenes nachzulesen und zu

*) Patriotische Phantasieen, Berlin 1842, 4. Teil S. 5.

überdenken, wie ich meinen Vortrag einrichten wolle. Fast immer hat sich während dieser Arbeit die beste Art und Weise, wie die Sache vorgestellt sein will, von selbst entdeckt; oder wo ich hierüber noch nicht mit mir einig werden kann, so lege ich mein Papier bei Seite und erwarte eine glücklichere Stunde, die durchaus von selbst kommen muss und leicht kommt, nachdem man einmal mit der Wahrheit so vertraut geworden ist. Ist aber die beste Art der Vorstellung, die immer nur einzig ist, während der Arbeit aus der Sache hervorgegangen, so fange ich allmälig an, alles was ich auf diese Art meiner Seele abgewonnen habe, darnach zu ordnen, was nicht dazu passt, wegzustreichen und jedes auf seine Stelle zu bringen. Die Ordnung oder Stellung der Gründe folgt nach dem Hauptplane von selbst. Jeder Grund hat seine einzige Stelle, und er wirkt nicht auf der einen, wie auf der anderen."

Was in diesen vortrefflichen Bemerkungen von dem Vortrage der eigenen Empfindungen gesagt ist, das lässt sich auf den Vortrag aller anderen Gegenstände anwenden. Ueber welchen Gegenstand man auch immer zu schreiben beabsichtigt, man kann in jedem Falle eine zweckmässige Disposition des Aufsatzes nur aus der genauesten Kenntniss des Gegenstandes, welcher dargestellt werden soll, und aus der innigsten Vertrautheit mit seinem Wesen und seinen Erscheinungsformen gewinnen; und es ist daher die Pflicht des Schriftstellers oder Redners, sich ganz und gar in die Sache zu versenken, die er darstellen will, dieselbe nach allen Seiten und Gesichtspunkten, die sie darbietet, zu betrachten und immer wieder zu betrachten, bis sie ihm nach ihrem Umfange und Inhalte gleichsam durchsichtig geworden ist, und dann aus ihrem eigentümlichen Wesen heraus den Vortrag zu disponieren. Eine Disposition dagegen, die vor der genauesten Erforschung der Sache etwa nach äusserlich eingelernten philosophischen Kategorieen gemacht ist, thut der Sache Gewalt an, verzerrt ihre eigentümliche Gestalt und lässt sie in einem schiefen Lichte erscheinen. Und wie sehr sich auch einer schon in der Kunst des Disponierens geübt haben mag, er wird doch, einen so grossen Vorteil er auch vor Anfängern in der Darstellung voraus hat, bei jedem neuen Gegenstande das Durchforschen desselben von vorn anfangen und die Anordnung und Behandlung der Sache immer von neuem aus ihrem eigenen Mittelpunkte

herausfinden müssen. Denn jeder besondere Gegenstand hat auch eine seiner Individualität entsprechende ganz bestimmte Form und Gliederung; er teilt sich gleichsam selbst von innen heraus, und der Schriftsteller soll eben nicht eine Einteilung machen, sondern sich der ursprünglichen Teilung der Sache bemächtigen. Auch Quintilian kommt in der Einleitung zu seiner Dispositionslehre auf diese Eigentümlichkeit jedes besonderen Falls und auf die Notwendigkeit zu sprechen, mit welcher dem Vortrage eine dieser Eigentümlichkeit entsprechende Behandlung und Anordnung zu geben ist. Er sagt in Bezug auf die gerichtliche Rede: „Wenn sich für alle Stoffe eine bestimmte Methode der Behandlung angeben liesse, so würde sie nicht so wenigen bekannt sein; da es aber unzählige Arten von Streitfragen gegeben habe und immerfort geben werde, und da man in so vielen Jahrhunderten nicht zwei Prozesse finde, die einander durch und durch ähnlich wären, so sei es notwendig, dass der Sachwalter jeden einzelnen Fall mit Verstand, Umsicht und Urteil behandle und bei sich selbst Rat erhole.“

Aber derselbe Quintilian setzt an der oben citierten Stelle. in welcher er von der Individualität jeder Disposition für Reden spricht, hinzu, dass es doch auch manches in der Dispositionslehre gebe, was sich allgemein (d. h. unabhängig von allen einzelnen Fällen) darthun lasse, und in dem siebenten Buche seines Werks entwickelt er eine Dispositionslehre, die zum Teil ganz allgemein, teils aber doch in so weit allgemein ist, dass sie wenigstens auf alle öffentlichen Reden eine praktische Anwendung zulässt. Ganz eben so giebt es eine Dispositionslehre für jede andere allgemeine Gattung von Darstellungen, also allgemeine Dispositionslehren für alle Beschreibungen, für alle Erzählungen, für alle Schilderungen, für alle Begriffs-Entwicklungen, für alle Beweisführungen u. s. w.; aber endlich auch solche Dispositionsregeln, die für alle Arten der Darstellung gelten. Und wer solche allgemeine Dispositionsregeln kennt und verstanden hat, der hat in der That ein Grosses voraus vor einem, der sie nicht kennt oder nicht verstanden hat. Denn wenn jenem auch durch eine solche Kenntnis von den allgemeinen Dispositionsregeln die Arbeit der Forschung keineswegs erspart wird, sobald er die Darstellung eines neuen Gegenstandes zu entwerfen hat; so hat er doch schon den allgemeinen Typus für seine Anordnung und braucht ihn nur für den gegebenen Fall zu individualisieren.

Abgesehen aber von allem Nutzen, den die allgemeine Dispositionslehre für die Rhetorik und Stilistik hat, bietet sie in sich selbst ein so tiefes logische Interesse und lässt sich zudem mit einer solchen Anschaulichkeit entwickeln, dass sie als eine vortreffliche philosophische Propädeutik erscheint, die so lange in den höheren Schulunterricht aufgenommen werden muss, so lange man nicht auch noch die deutschen Aufsätze und ein logisch geordnetes Sprechen und Schreiben überhaupt für unwesentlich erklären will.

II. Von der Teilung eines Ganzen im allgemeinen und den obersten Dispositionsregeln.

Der Begriff der Disposition, wie er in den bisherigen Betrachtungen entwickelt worden ist, beruht auf dem Verhältnis des Ganzen zu seinen Teilen; denn dasjenige, welches disponiert werden soll, ist das Ganze, und die Unterschiede oder Seiten, in welche das Ganze durch die Disposition zerlegt werden soll, sind die Teile. Die allgemeinen Gesetze, die für alle Teilungen gelten, gelten daher auch für diese Art von Teilung, welche man mit dem Namen der Disposition bezeichnet, und man kann diese Gesetze allgemeine Dispositionsgesetze nennen. Lässt man das Ganze, welches geteilt werden soll, nicht mehr in seiner unbegrenzten Allgemeinheit bestehen, sondern bestimmt man es näher, wie wenn man nicht mehr von einem Ganzen überhaupt spricht, sondern von einem räumlichen Ganzen, von einem organischen Ganzen, von einem geistigen Ganzen u. s. w., so werden auch die Teilungsgesetze bestimmter, mannigfaltiger und auf einzelne Fälle anwendbarer. Wenn aber hier ein Versuch gemacht wird, die allgemeinen Dispositionsregeln aus den Teilungsgesetzen herzuleiten, so muss im voraus bemerkt werden, dass diese Kategorieen des Ganzen und seiner Teile nicht in dem beschränkten Sinne genommen werden, wie sie z. B. in der Hegel'schen Philosophie an mehreren Stellen bestimmt werden*), sondern in dem universellen Sinne, wie

*) So heisst es z. B. in der Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften (Berlin 1840. S. 268): „Das Verhältnis des Ganzen und seiner Teile ist überhaupt ein solches, welches dem reflektierenden Verstande sehr nahe liegt, und mit welchem sich derselbe um

sie durch den Sprachgebrauch festgestellt sind. Hiernach aber ist die Kategorie der Teilung eine durch alle Sphären des Daseins, durch die äusserlichsten wie die innerlichsten, die geistigsten wie die sinnlichsten, die grössten wie die kleinsten hindurchwirkende und überall ihre Kraft bewährende Kategorie. Schon die eben gemachte Unterscheidung des Universums in Sphären, z. B. in eine geistige und sinnliche, ist eine Zerlegung des umfassendsten Ganzen, das wir kennen, in seine Teile. Die ganze Mathematik beruht auf dem Ganzen und seinen Teilungen und auf den verschiedenartigen Verhältnissen, in welche die Teile zu einander und zu dem Ganzen treten können. Eben so beruhen die naturhistorischen Beschreibungen darauf, dass man die Organismen teilt. Jede Gattung derselben teilt man in Arten; man fasst wieder die verwandten Gattungen als Teile zu einem höheren Ganzen zusammen und erhält so Ordnungen und Klassen und Reiche; und diese Teilungen und Verbindungen der Teile zu Ganzen sind nicht etwa nur von der menschlichen Reflexion gemacht, sondern die Natur selbst ist es, welche teilt und verbindet, und die Naturforscher sprechen es nur aus, was die Natur von sich selbst vollbringt. Selbst der Geist hat in sich seine Einteilung und Gliederung. Die Geistesthätigkeiten z. B. teilen sich in Erkenntnis, Willen und Gefühl; der Mensch selbst besteht aus zwei Teilen: aus Seele und Körper. Selbst unser geistigstes und bewusstestes Thun, nämlich das Urteilen ist ein Teilen und hat

deswillen auch da begnügt, wo es sich in der That um tiefere Verhältnisse handelt. So sind z. B. die Glieder und Organe eines lebendigen Leibes nicht blos als dessen Teile zu betrachten, da dieselben das, was sie sind, nur in ihrer Einheit sind und sich gegen dieselbe keineswegs als gleichgültig verhalten." Dagegen ist aber schon manches zu bemerken. Was das zuletzt erwähnte Beispiel betrifft, so wird niemand ein Bedenken tragen, den Kopf, die Augen, die Hände und alle anderen Glieder als Teile des Körpers zu bezeichnen, ohne dabei im geringsten zu übersehen, dass die Teilung eines Organismus eine wesentlich andere ist, als die chemische Teilung, z. B. des Wassers in Sauerstoff und Wasserstoff. Es geht aber daraus hervor, dass die Kategorie der Teilung eine allgemeine Kategorie ist, die aber nach der Natur der Sache, die geteilt wird, innerlicher oder äusserlicher gefasst werden muss. Uebrigens geht Hegel an anderen Stellen von der geringschätzigen Auffassung dieser Kategorie ab, wie wenn er in der Logik den geistigsten Prozess der menschlichen Seele: das Urteilen als ein ursprüngliches Teilen bezeichnet und an vielen anderen Stellen die Einteilung als eine aus der Natur der Sache selbst erfolgende Unterscheidung bestimmt.

daher auch seinen Namen vom Teilen. Es verdient auch bemerkt zu werden, dass unsere tiefsinnige Sprache sich des Wortes „Teil“ auf eine wunderbare Weise bemächtigt und eine davon abgeleitete Wörterfamilie gebildet hat, die an Umfang und Bedeutung vielleicht ihres Gleichen sucht. Man braucht nur an die Verba: einteilen, verteilen, zerteilen, urteilen, abteilen, zuteilen, mitteilen, austeilen, erteilen, beteiligen u. a. zu denken, um sich zu überzeugen, was für ein Reichtum von Beziehungen der Sprachgeist schon in die Ableitungen von diesem Worte gelegt hat. Und dazu kommen noch die Komposita, die mit „Teil“ zusammengesetzt sind: Gegenteil, Urteil, Bestandteil u. s. w. und die Substantiva verbalia, z. B. Verteilung und viele andere. Für unseren Zweck aber ist es am wichtigsten, dass wir uns zum Bewusstsein bringen, wie jedes Werk des Menschen, zu dessen Darstellung er sich der Sprache bedient, nur durch eine sichere Teilung Gehalt und Wert empfängt. Jede Abhandlung, jede Rede, jedes Gedicht erhält erst durch eine zweckmässige Einteilung Klarheit und Zusammenhang. Und was wäre selbst eine Philosophie oder jede andere Wissenschaft ohne Teilung oder Einteilung? Denn was eine Philosophie zu dem macht, was sie ist und heisst, das ist ohne Zweifel die systematische Einheit. Das System ist aber nichts anderes, als eine aus dem Grundprincipe mit Notwendigkeit sich ergebende Einteilung und Entwicklung der Gedanken.

Indem wir nun hier den wichtigen Begriff der Teilung eines Ganzen mit Rücksicht auf die Dispositionslehre näher erörtern, so befolgen wir dabei den Gang, dass wir den Begriff des Ganzen zuerst in seiner völligen Allgemeinheit nehmen und sodann ihn weiter individualisieren; in beiden Fällen aber die der jedesmaligen Fassung des Ganzen entsprechende Teilung bestimmen. Wird das Ganze in seiner völligen Allgemeinheit festgehalten, so sind auch die daraus sich ergebenden Teilungsgesetze und Dispositionsregeln noch ganz allgemein und wenn auch gering von Anzahl, doch deshalb von Wichtigkeit, weil sie für jede Art der Darstellung gelten. Wird aber das Ganze näher bestimmt und individualisiert, so sind denn auch die daraus folgenden Teilungsgesetze und Dispositionsregeln bestimmter, mannigfaltiger und für die einzelnen Arten der schriftlichen Darstellung von Epoche machender Bedeutung. Hier handeln wir zunächst von einer ganz allgemeinen Teilung.

Teilt man aber ein noch ganz unbestimmt gelassenes Ganze in die Teile, die es seiner Natur nach enthält, so kann man im Wesentlichen nur von drei Verhältnissen reden, nämlich man kann fragen: a) in welchem Verhältnisse steht das Ganze zu den Teilen zusammengenommen; b) in welchem Verhältnisse steht das Ganze zu jedem einzelnen Teile für sich; und c) in welchem Verhältnisse steht ein Teil zum anderen Teile? Um die drei Grundregeln, zu welchen die Betrachtung dieser drei Verhältnisse hinführt, möglichst zu veranschaulichen, wollen wir uns folgender beiden Beispiele bedienen: das Menschengeschlecht wird geteilt in Männer (worunter alle Personen männlichen Geschlechts verstanden werden, z. B. auch Knaben) und in Weiber (auch in dem weiteren Sinne genommen, dass z. B. auch Mädchen dazu gehören); jeder einzelne Mensch aber wird geteilt in Leib und Seele. Im ersteren Beispiele ist also das Menschengeschlecht das Ganze und die Männer und die Weiber die beiden Teile; im letzteren Falle ist der einzelne Mensch das Ganze und der Leib und die Seele die Teile desselben.

a) Vergleichen wir nun zuerst das Ganze mit allen seinen Teilen zusammengenommen, so finden wir, dass es alle seine Teile umfasst, und dass umgekehrt die Teile zusammen das Ganze konstituieren. Das Menschengeschlecht z. B. umfasst Männer und Weiber, und umgekehrt bilden Männer und Weiber zusammen das Menschengeschlecht; eben so umfasst der einzelne Mensch Leib und Seele, und umgekehrt bilden Leib und Seele in ihrer Einheit den einzelnen Menschen. Eine Teilung wäre daher eben so unrichtig, wenn das Ganze nicht alle aufgeführten Teile umfasste, wenn also ein Teil hinzugefügt wäre, der nicht im Ganzen enthalten wäre; als sie auch unrichtig wäre, wenn die Teile zusammengenommen noch nicht das Ganze vollständig ausmachten, wenn also noch einer oder der andere von den Teilen fehlte. Quintilian drückt diese Teilungsregel in möglichster Kürze so aus (lib. IV., 5, 27): *obtinendum etiam, ne quid in ea desit, ne quid supersit.* Gäbe es also z. B. in dem Menschen noch etwas Drittes ausser Leib und Seele, etwa den Geist, sofern dieser nämlich nicht blos eine Eigenschaft oder Thätigkeit der Seele, sondern etwas von Leib und Seele wesentlich Unterschiedenes wäre, so wäre die Teilung des Menschen in Leib

und Seele nicht richtig, weil sie nicht vollständig wäre, indem der Geist fehlte, und man müsste den Menschen dann vielmehr einteilen in Leib, Seele und Geist. Eben so wäre die Einteilung selbstbewusster Wesen in Männer und Weiber unvollständig und daher unrichtig, wenn sich nachweisen liesse, dass es etwa in dem anderen Leben auch noch geschlechtslose Wesen gäbe; denn dann müssten diese noch mit in die Einteilung aufgenommen werden.

Etwas Ueberflüssiges kommt unter die Teile des Ganzen besonders dadurch, dass das Teilungsprincip oder Einteilungsprincip nicht streng festgehalten, sondern in Folge eines andern Princips andere Teile mit aufgenommen werden. Dieses würde z. B. der Fall sein, wenn man die Menschen in Männer und Weiber, Alte und Junge einteilen wollte, denn in dem ersteren Falle hätte man das Geschlecht zum Einteilungsgrund gemacht, in dem letzteren das Alter.

b) Vergleicht man zweitens das Ganze mit einem seiner Teile, so hat das Ganze einen grösseren Umfang als jeder seiner Teile, da es ja ausser ihm noch alle anderen Teile in sich enthält, oder mit andern Worten: Das Ganze ist dem Teile übergeordnet, dagegen ist der Teil dem Ganzen untergeordnet. Das Menschengeschlecht z. B. ist die Gattung oder das Allgemeine, die Männer aber und die Weiber sind jedes für sich eine Art dieser Gattung oder ein Besonderes in diesem Allgemeinen. Auch der Leib, so wie die Seele sind dem Menschen überhaupt subordiniert; Leib und Seele sind die Momente des Menschen, die nur im Menschen ihren Bestand haben, und daher ist der Begriff des Leibes für sich, so wie der der Seele für sich von geringerem Umfange, als der des Menschen. Es wäre daher ein zweiter Grundfehler einer Teilung, wenn ein Teil eben so umfassend wäre, als das Ganze, welches geteilt werden sollte. Nur eine unklare Anschauung über den Inhalt und Umfang der Begriffe kann zu diesem Fehler in der Teilung verleiten; er würde z. B. eintreten, wenn man von zwei Worten nicht wüsste, dass sie Synonymen sind, also ihren Begriff nicht genau kennte und dann den Begriff des einen zum Ganzen und den des andern zu einem Teile dieses Ganzen machte. Wenn man z. B. die Tugenden einteilen wollte in: Aufopferungsfähigkeit, Mässigkeit, Tapferkeit, Weisheit und Gerechtigkeit, so würde diese Einteilung gegen das Gesetz verstossen, dass der

Teil dem Ganzen subordiniert sein muss, da die Aufopferungsfähigkeit im ganzen nur ein anderer Name ist für Tugend; denn die erste und letzte Tugend oder vielmehr der Begriff der Tugend ist Aufopferungsfähigkeit, und so weit die Aufopferungsfähigkeit reicht, so weit reicht die Tugend, und so weit die Tugend reicht, so weit auch die Aufopferungsfähigkeit. Dagegen sind die vier anderen Tugenden: die Mässigkeit, Tapferkeit, Weisheit und Gerechtigkeit besondere Arten der Tugend oder die nach bestimmten Seiten und in bestimmten Sphären ausgeübte Aufopferungsfähigkeit, z. B. die Mässigkeit in bezug auf die sinnlichen Genüsse.

c) Was endlich das Verhältnis des einen Teils zum anderen Teile betrifft, so sind sie koordiniert oder verhalten sich wie Art zu Art, wie Abschnitt zu Abschnitt, wie Bestandteil zu Bestandteil, wie Merkmal zu Merkmal; nicht wie Art zu Gattung, nicht wie Abschnitt zu Totalität, nicht wie Bestandteil zu Substanz, nicht wie Merkmal zu Begriff; kurz nicht wie das Besondere zum Allgemeinen. Die Teile schliessen sich daher auch gegenseitig aus, während sie im Ganzen zusammengeschlossen sind und sich vereinigen; sie bilden in Bezug auf einander einen Gegensatz oder doch einen wesentlichen Unterschied, während sie in dem Ganzen sich auflösen und mit einander vermittelt sind. So sind in der Einteilung der Menschen in Männer und Frauen die Männer und Frauen einander koordiniert oder sie verhalten sich zu einander wie Art zu Art in der gemeinsamen Gattung der Menschheit; auch schliessen sie sich in der Weise gegenseitig von einander aus, dass wer einmal dem weiblichen Geschlechte angehört, nicht zugleich ein Mann sein kann und umgekehrt, während sie in der allgemeinen Substanz der Menschheit sich einigend den Gegensatz aufheben. Eben so schliessen Leib und Seele in dem einzelnen Menschen sich gegenseitig aus; der Inhalt und Begriff des Leibes ist ein wesentlich anderer, als der Inhalt und Begriff der Seele, jedes ist ein wesentlich anderer Bestandteil als das andere, und eins ist nicht in dem anderen enthalten, sondern jedes von beiden hat seine besondere Sphäre, die ausserhalb der Sphäre des anderen sich hält, obgleich beide in der gemeinsamen Substanz des Menschen aufgehen und sich vereinigen. Schlössen sich Leib und Seele nicht gegenseitig aus, so würde die Teilung des Menschen in Leib und Seele nicht richtig sein.

Hätten also die Materialisten recht, welche sagen, dass die Seele gar nichts für sich Bestehendes, sondern nur ein Ausdruck für eine Funktion und Sekretion der Gehirnnerven sei, so wäre die Einteilung des Menschen in Leib und Seele falsch: auch teilt der Materialist den Menschen nicht in Leib und Seele ein, da ihm Mensch und Leiblichkeit identische Begriffe sind, sondern etwa äusserlich in Kopf, Rumpf und Gliedmassen oder innerlich in das Nervensystem, das Muskelsystem und das Reproduktionssystem. Aber auch wenn der Spiritualismus eines Psychologen so weit ginge, dass er dem Leibe gar kein besonderes Dasein zuschriebe, sondern ihn für ein stets nur werdendes Produkt der bestimmenden Kraft der Seele hielte, so könnte er auch den Menschen nicht in Leib und Seele teilen, da der Mensch mit der Seele identisch und der Leib nur eine Eigenschaft oder Aeusserung der Seele wäre. Wenn die Doketen in den ersten Zeiten der Entwickelung des Christentums Christus nur einen Scheinleib beilegten, so konnten sie den Menschen Christus nicht in Leib und Seele teilen, weil nach ihnen sein Leib gar nicht selbstständig existierte, sondern nur ein Scheinwesen war.

Das sind also die drei Grundregeln der Teilung für jede Art von Ganzen, d. h. unabhängig von jeder besonderen Qualität, die einem Ganzen zukommen möge. Da nun die Disposition eines Themas auch nichts Anderes ist als die Teilung nach den wesentlichen Seiten und Gesichtspunkten, die in der Natur des Themas liegen, so hat man auch für die Disposition eines jeden Themas drei Grundregeln, die vor Allem beobachtet werden müssen, wenn die Disposition einen Wert haben und den Gedanken, der entwickelt werden soll, nicht vielmehr verwirren soll, statt ihn aufzuklären. Diese Regeln sind dem oben Gesagten zufolge:

a) Die Disposition muss vollständig sein und doch auch nichts Ueberflüssiges enthalten, d. h. sie muss das Thema nach allen seinen wesentlichen Seiten erschöpfen und doch auch nichts enthalten, was dem Thema fern liegt und nicht durch die Natur desselben geboten ist.

b) Wenn auch der allgemeine Gedanke des Themas alle einzelnen Teile, die durch die Disposition entstanden sind, gleichsam wie ein Licht durchleuchtet, so muss doch jeder Teil sich in seiner eigentümlichen Bestimmtheit halten und dem allgemeinen Gedanken des Themas als ein Besonderes sich subsumieren, gleich wie die Glieder des

Leibes allerdings alle von dem Gesamtleben durchdrungen sind, aber jedes einzelne Glied als ein Besonderes dem Gesamtleben unterworfen ist.

c) Aber wie endlich jedes Glied des Organismus, so sehr es in dem Ganzen lebt, doch seine ganz besondere und individuelle Bestimmung und Funktion hat und sich in folge dieser von anderen Gliedern aufs bestimmteste unterscheidet und jedes andere von sich ausschliesst, so muss jeder einzelne Teil einer guten Disposition seinen ganz eigentümlichen Inhalt haben, durch welchen er sich von dem Inhalte jedes anderen Teils aufs bestimmteste unterscheidet und jeden anderen Teil von sich ausschliesst.

Es braucht kaum bemerkt zu werden, dass die drei angeführten Dispositionsregeln eben so gut ihre Geltung behalten, wenn jeder der Hauptteile, in welche das Thema zunächst zerlegt worden ist, wiederum geteilt wird. Auch diese Teile des zweiten Grades oder die Unterabteilungen müssen den Inhalt ihres Ganzen erschöpfen, sich gegenseitig ausschliessen und jedes einzelne muss seinem Ganzen, das selbst ein Teil des Themas war, subordiniert sein. Gehen wir auf unsere obigen Beispiele zurück, so könnte man jeden der beiden Teile, in welche die Menschen zerfällt werden können, nämlich die Männer und die Weiber wieder teilen; etwa nach dem Lebensalter, die Männer: in Knaben, Jünglinge, Männer im engeren Sinne und Greise, und die Weiber: in Mädchen, Jungfrauen, eigentliche Frauen und Matronen, und man wird finden, dass die Knaben, Jünglinge, Männer und Greise zusammen die Gattung der männlichen Wesen ausmachen, sich gegenseitig ausschliessen und jeder einzelne Teil eine Art ist von der Gattung: männliches Wesen; und dieselbe Bemerkung gilt für die Teile: Mädchen, Jungfrauen, Frauen und Matronen in bezug auf einander und in bezug auf ihr Ganzes: Weiber. Eben so könnte man in dem anderen Beispiele jeden der Teile, in welche der Begriff des einzelnen Menschen zerlegt worden ist, also eben so gut den Leib wie die Seele jede für sich weiter teilen, den Leib etwa nach seinen Systemen in das System der Sensibilität, der Irritabilität und der Reproduktion und die Seele nach den wesentlichen Momenten ihrer Thätigkeit in Erkenntnisthätigkeit, Willen und Gefühl; auch hier sind die Unterabteilungen z. B. für die Seele die Unterabteilungen: Erkenntnis, Wille

und Gefühl einander koordiniert, der thätigen Seele subordiniert und erfüllen in ihrer Einheit und Gesamtheit den Seelenbegriff.

III. Von der Einteilung (divisio) und von der Zerteilung (partitio).

Obwohl die Teilung eines noch völlig unbestimmten Ganzen schon zu einigen wichtigen Dispositionsregeln führt, so halten sich diese doch noch in so abstrakter Allgemeinheit, dass sie sich zur Entwicklung bestimmter Dispositionen noch wenig fruchtbar erweisen, wenn sie auch ihren Nutzen haben, um die logische Richtigkeit jeder bestimmten Disposition zu beurteilen. Anders wird die Sache, wenn man die Kategorie des Ganzen nicht mehr in dieser abstrakten Allgemeinheit festhält, sondern auf die Grundunterschiede der Substanzen, die ein in sich geschlossenes Ganze bilden und daher eine Teilung zulassen, näher eingeht. Erst eine solche Betrachtung führt tiefer in das Innere der Dispositionslehre und enthält eine reiche Fülle von Gesichtspunkten, die uns in den Stand setzen, einen gegebenen Stoff recht zu teilen, und je weiter man diese Grundunterschiede der Substanzen ins Einzelne verfolgt, desto näher kommt man dem Punkte, von wo aus man von den allgemeinen Dispositionsregeln einen unmittelbaren Gebrauch für bestimmte Arten von Abhandlungen und Reden machen kann und daher wie von selbst in die besondere Dispositionslehre hineingeführt wird.

Der Grundunterschied aber der Substanzen, der sich durch alle Sphären des Daseins hindurchzieht, ist der Unterschied zwischen Individuum und Gattung. Dieser zur gründlichen Erkenntnis der Dinge unendlich wichtige Unterschied ist zuerst von den griechischen Philosophen und namentlich von Aristoteles scharf aufgefasst und bestimmt worden. Aristoteles bezeichnet diesen Unterschied mit den Ausdrücken der ersten und zweiten Substanz, während wir in mehr verständlicher Form die erste Substanz das Individuum und die zweite Substanz die Gattung oder in manchen Gebieten auch die Idee nennen. Halten wir uns an die oben gegebenen Beispiele, so ist ein bestimmter

einzelner Mensch, der zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Orte lebt, bestimmte Eigenschaften hat und sich durch alles dieses von allen anderen Menschen absolut unterscheidet (z. B. Schiller) eine erste Substanz oder eine Gattung, auch wohl eine Idee. So ist, um noch ein Beispiel aus einer anderen Sphäre zu nehmen, der Staat im Allgemeinen eine zweite Substanz oder ein Gattungsbegriff oder eine Idee; aber ein ganz bestimmter Staat, der in einem bestimmten Lande, in einem bestimmten Volke, unter gegebenen Verhältnissen und unter einem bestimmten Fürsten besteht und sich entwickelt, z. B. der preussische Staat, ist eine erste Substanz oder ein Individuum. Wir sehen aus diesen und allen anderen Beispielen und überhaupt, dass diese Unterschiede: Gattungsallgemeinheit und Individualität fliessende Unterschiede sind, die in einander leben, wie z. B. jeder individuelle Mensch die Gattungsallgemeinheit der Menschheit in sich trägt, und umgekehrt die Gattungsallgemeinheit der Menschheit nichts ist ohne die menschlichen Individuen, die zusammen die Menschheit ausmachen. Eben so trägt jedes staatliche Individuum, z. B. der preussische Staat, die Idee des Staats in sich und umgekehrt ist die Idee des Staats nur in so fern etwas Wesentliches, als sie sich in den einzelnen Staaten der Geschichte realisiert. Aber von diesem Fliessen der Unterschiede und der Aufhebung der Gegensätze sprechen wir erst später; jetzt kommt es vielmehr darauf an, den Gegensatz in möglichster Schärfe festzuhalten. Der eigentümliche Begriff des Individuums besteht aber nach Aristoteles darin, dass es weder von einem andern kann ausgesagt werden, noch in einem andern als Beschaffenheit sich befindet; womit nichts anderes gesagt ist, als dass das Individuelle nicht allgemein ist, denn nur das Allgemeine kann als Prädikat von einem andern ausgesagt werden, da jedes Urteil auf die Grundform zurückgeführt werden kann: Das Einzelne ist das Allgemeine. Dagegen sind die Individuen unter den Gattungen begriffen, z. B. die einzelnen Menschen unter der Gattung der Menschheit, und die Gattungen sind eben ihrem Begriff nach diejenigen Wesen, welche viele andere in sich einschliessen und daher auch vielen anderen als Prädikate beigelegt werden können oder auch in andern als Beschaffenheit sich befinden. Aristoteles nennt das Individuelle auch ein τόδε τι d. h. ein Dieses da, auf welches man also gleichsam mit Fingern hinweisen kann, indem es

an einem bestimmten Orte sich befindet. zu einer bestimmten Zeit lebt und eine so absolute Bestimmtheit hat, dass es alles andere von sich ausschliesst. Dagegen nennt er die zweite Substanz ein καθόλου d. h. ein Allgemeines. was also weder an einem bestimmten Orte sich befindet, noch einer bestimmten Zeit angehört und sich auch seiner Qualität nach nicht anderes ausschliessend, sondern anderes in sich einschliessend verhält.

Hält man nun diese Bestimmungen fest, so kommt man auf einen Grundunterschied der Teilung, der sich durch die ganze Dispositionslehre hindurchzieht, nämlich auf den Unterschied der Einteilung und der Zerteilung, einen Unterschied, der sowohl von Quintilian als auch schon von Cicero bestimmt, aber bei weitem nicht hinlänglich für die Dispositionslehre ausgebeutet worden ist. Die Teilung der Gattungen nämlich ist die Einteilung, und die Teilung der Individuen ist die Zerteilung. Eingeteilt wird die Gattung in ihre Arten. oder die Art (denn die Art ist wieder eine Gattung in Bezug auf das, was unter ihr liegt) in Unterarten, oder die Unterart in Individuen; eingeteilt wird überhaupt das Allgemeine in das Besondere und Einzelne. Zerteilt aber wird das Individuelle, das Fürsichseiende, ein Dieses da, das sich von allem anderen unterscheidet und alles andere von sich ausschliesst. Quintilian kommt öfters auf den Unterschied der partitio und der divisio zurück und in seiner merkwürdigen Definition von der Disposition, auf die wir später zu sprechen kommen, bestimmt er die partitio und definitio, wenn auch etwas unklar, als die Faktoren des Produktes der Disposition. Am klarsten werden die in Rede stehenden Unterschiede der Teilung bestimmt lib. V., 10. 63: *divisionem differre a partitione, quod haec sit totius in partes, illa generis in formas*, zu deutsch: die Einteilung unterscheide sich dadurch von der Zerteilung, dass diese die Teilung eines Ganzen ist in seine Teile, jene die Teilung einer Gattung in ihre Arten Nur scheint er sich darin zu irren, wenn er diesen so scharfen Begriffsbestimmungen die Bemerkung hinzusetzt, dass die Teile, die aus der partitio hervorgehen, unbestimmt (incertae), dagegen die Arten, die aus der Gattung durch die divisio gewonnen werden, bestimmt seien; denn, sagt er, auf die Frage: aus welchen Teilen ein Staat bestehe, lasse sich keine bestimmte Antwort erteilen; frage man dagegen: wie viele Arten von

Staaten es gäbe, so könne man die ganz bestimmte Antwort geben: drei Arten, nämlich 1) solche, die vom Volke, 2) die von Wenigen und 3) die durch die Gewalt eines Einzigen regiert werden, oder nach der jetzt gebräuchlichen Terminologie: Demokratieen, Aristokratieen und Monarchieen. Hierin, sage ich, scheint er sich zu irren, denn der Organismus eines bestimmten Staates wird eben so seine notwendigen Bestandteile haben, als der Organismus eines bestimmten Tiers oder einer bestimmten Pflanze, und es ist eben die Sache einer regelrechten Zerteilung, diese notwendigen Bestandteile darzustellen. Umgekehrt könnte man auch eben so gut die Arten, in die die Gattung zerlegt wird, in so fern unbestimmt nennen, als man jede Gattung auf die verschiedenste Weise in Arten zerlegen kann, wenn man verschiedene Einteilungsprincipien nimmt, wovon weiter unten die Rede sein wird.

Cicero sagt über die Begriffe der Einteilung und Zerteilung im Wesentlichen dasselbe, als Quintilian. Eine Belegstelle findet sich z. B. in seiner Topik cap. 5, 28 und heisst so: *Atque etiam definitiones aliae sunt partitionum, aliae divisionum:**) *partitionum, quum res ea, quae proposita est, quasi in membra discerpitur; divisionum autem definitio formas omnes complectitur, quae sub eo genere sunt, quod definitur.* Zu deutsch: anders sind die Begriffsbestimmungen, die auf Zerteilungen, anders diejenigen, die auf Einteilungen beruhen; da die Zerteilungen darin bestehen, dass die Sache, von der die Rede ist, gleichsam in ihre Glieder auseinander genommen wird, die Einteilungen aber darin, dass alle Arten angegeben werden, die unter der Gattung enthalten sind, welche bestimmt wird.

Zur Erläuterung dieser Grundbestimmungen der Einteilung und der Zerteilung könnten wir uns der oben schon zu einem anderen Zwecke gebrauchten Beispiele bedienen, indem die Teilung der Menschen in Männer und Frauen eine Einteilung, die Teilung aber des Menschen in Leib und Seele eine Zerteilung ist. Die einfachsten und verständlichsten Teilungen sind aber die mathematischen,

---

*) Die Uebersetzung des lateinischen Wortes divisio durch unser deutsches Wort Einteilung ist eben so allgemein gebräuchlich als durchaus sprachgemäss; dagegen ist die Uebersetzung des Wortes partitio durch unser „Zerteilung" nicht so allgemein gebräuchlich; doch erscheint mir diese Uebersetzung von allen die beste, und ich habe sie daher im folgenden immer beibehalten.

bei denen wir daher etwas verweilen wollen. Die Kategorie der Teilung kann z. B. auf die einfachste Figur der Geometrie, das Dreieck nämlich, aufs mannigfaltigste in Anwendung gebracht werden; diese Teilungen sind aber immer entweder Einteilungen oder Zerteilungen. Eingeteilt werden die Dreiecke in ihrer Gesamtheit als Gattungsbegriff; zerteilt wird das einzelne Dreieck als ein bestimmtes Individuum. So werden die Dreiecke eingeteilt nach den Seiten in: gleichseitige, gleichschenklige und ungleichseitige; nach den Winkeln in: rechtwinklige, spitzwinklige und stumpfwinklige. Auch nach dem Konstruktionsfelde, auf welchem die Dreiecke verzeichnet sind, kann man sie einteilen, nämlich in ebene und in sphärische, indem die ebenen Dreiecke solche sind, deren Konstruktionsfeld die Ebene, die sphärischen Dreiecke aber solche, deren Konstruktionsfeld die Oberfläche der Kugel ist. In allen Fällen aber wird bei der Einteilung der Dreiecke die Gesamtheit der Dreiecke als Gattungsbegriff vorausgesetzt, und die Einteilung selbst besteht in der Zerlegung der Gattung in Arten, die zusammengenommen die Gattung ausmachen. Dagegen wird bei der Zerteilung der Dreiecke irgend ein bestimmtes Dreieck, also ein Individuum vorausgesetzt und dieses in Teile zerlegt. Auch bei der Zerteilung kann man übrigens, wie bei der Einteilung in verschiedener Weise zu Werke gehen. Man kann z. B. ein bestimmtes*) Dreieck in Seiten und Winkel zerteilen, was wohl die wichtigste und aus der Natur des Dreiecks selbst folgende partitio ist; aber man kann z. B. auch willkürlich aus einer Winkelspitze eines vorliegenden Dreiecks eine gerade Linie nach der Gegenseite ziehen, wodurch man zwei Dreiecke erhält, die die Bestandteile des ursprünglichen Dreiecks sind. Beide Teilungen sind Zerteilungen, da sie sich beide auf ein bestimmtes Dreiecksindividuum beziehen; beide stimmen, wie alle Teilungen, auch darin überein, dass die Teile zusammengenommen das Ganze konstituieren; sie unterscheiden sich aber dadurch von einander, dass bei der ersten Teilung die Teile, nämlich die Seiten und Winkel, aus zwei verschiedenartigen Grössen bestehen, während

*) Man sagt auch wohl: jedes Dreieck zerfällt in Seiten und Winkel, aber jedes Dreieck ist kein Gattungsbegriff, wie die Gesamtheit der Dreiecke, sondern jedes Dreieck heisst so viel, als jedes einzelne Dreieck oder das Dreieck als Individuum betrachtet.

bei der zweiten Teilung die beiden Dreiecke, die durch das Ziehen einer Linie aus dem ganzen Dreiecke sich bilden, sowohl mit einander als mit dem Ganzen gleichartig sind.*)

Diese Beispiele mögen vor der Hand hinreichen, um die wichtigen Begriffe der Einteilung und der Zerteilung zu veranschaulichen; die ganze Mathematik und übrigens auch andere Gebiete des Daseins und alle Künste und Wissenschaften sind angefüllt mit zahllosen Einteilungen und Zerteilungen, und auch die weitere Entwicklung der Dispositionslehre führt immer wieder auf diesen Grundunterschied zurück, ja beruht im Wesentlichen nur auf ihm.

Wir wenden uns nun aber zu einer notwendigen Ergänzung unserer bisherigen Betrachtungen. Bisher sind die Gattungsbegriffe und die Individuen als abstrakte Gegensätze betrachtet und behandelt worden, doch in der Wirklichkeit sind diese Gegensätze in der That fliessende Unterschiede und zwar in der Weise, dass jeder Allgemeinbegriff eben so sehr etwas Individuelles, so wie jedes Individuum allgemeine Eigenschaften in sich trägt. Das Individuelle aber, welches jeder Gattungsbegriff trotz seiner Allgemeinheit in sich trägt, macht ihn eben so sehr einer Zerteilung zugänglich, als ein Individuum, in so fern es allgemeine Eigenschaften und Bestimmungen in sich trägt, auch gewisse Einteilungen zulässt. Fürs erste kann man die Wahrheit dieser Bemerkungen an jedem einzelnen Beispiele bestätigt finden. Dieses bestimmte Haus, welches mir vor Augen steht und einen ganz bestimmten Raum einnimmt, ist ein Individuum, dagegen ist Haus im Allgemeinen ein Gattungsbegriff, der nur im Bereiche des Denkens existiert.

*) Es braucht kaum bemerkt zu werden, dass die drei Grundregeln, welche oben von allen Teilungen angegeben worden sind, eben so gut auf die Einteilungen wie auf die Zerteilungen eine unbeschränkte Anwendung zulassen. Teilt man die Dreiecke in rechtwinklige, spitzwinklige und stumpfwinklige, so füllen diese drei Arten von Dreiecken den Gattungsbegriff der Dreiecke aus; jede einzelne Art ist aber als Besonderes in dem Allgemeinen der Gattung enthalten, und endlich schliesst jede Art die andere von sich aus. Eben so wenn ein bestimmtes Dreieck durch eine Linie aus der Spitze in zwei Teile zerteilt wird, so machen diese zusammen das ganze Dreieck aus, jeder ist an Grösse dem Ganzen untergeordnet, und jeder Teil schliesst den andern von sich aus.

Hiernach lässt sich das Princip der Zerteilung auf dieses bestimmte vor mir stehende Haus, das Princip der Einteilung aber auf den Gattungsbegriff Haus anwenden, indem man z. B. dieses bestimmte einzelne Haus in seine drei Stockwerke und den Dachraum oder auch in die linke und rechte Hälfte zerteilen, den Gattungsbegriff der Häuser aber nach ihrer Bestimmung in Gotteshäuser, Schulen, Rathäuser, Wohnhäuser u. s. w. einteilen kann. Aber bei näherer Betrachtung eines einzelnen, bestimmten Hauses und gerade durch die Zerteilung desselben kommt man auf gewisse allgemeine Eigenschaften und Gattungsunterschiede, durch die in und mit der Zerteilung auch gewisse Einteilungen zum Vorschein kommen. So entstehen durch die Zerteilung eines Hauses im Innern eine Menge von einzelnen Räumen, die sich durch allgemeine Qualitäten und Zwecke von einander unterscheiden und die als Räume nach dem Princip des Zwecks oder der Qualität eingeteilt werden können; so entsteht z. B. die Einteilung der inneren Räume eines Hauses in Stuben, Kammern, Küchen, Keller, Bodenräume u. s. w. Wenn man daher auch ein einzelnes bestimmtes Haus, welches beschrieben werden soll, vor Allem zerteilen muss, weil es ein Individuum ist, so kommt man doch durch die gründliche, fortgesetzte Zerteilung selbst auf Einteilungen hin. Nehmen wir zweitens den Begriff Haus vor, so ist dieser zunächst allerdings ein Gattungsbegriff und fällt als solcher unter die Kategorie der Einteilung, indem er als Gattungsbegriff alle einzelnen Häuser und Häuserarten unter sich begreift; doch trägt der Begriff des Hauses auch seine bestimmte Individualität in sich und unterscheidet sich durch diese von allen anderen Gattungsbegriffen, z. B. von den Begriffen: Baum, Tier, Fels, Tisch, Ofen u. s. w. aufs bestimmteste und schliesst diese von sich aus. Zu dieser Individualität des Hauses gehört jedenfalls, dass es durch seine Wände Regen, Wind, Kälte, Hitze u. s. w. abhält, aber durch Fenster das Licht hereinlässt und innerlich so eingerichtet ist, dass sich Menschen darin aufhalten können. Was von diesen Beispielen gesagt ist, gilt für alle andern. Kein Begriff ist so allgemein, dass er nicht seine feste Bestimmtheit hätte, durch die er das ist, was er ist, und durch die er sich von allen andern Begriffen unterscheidet und alle andern von sich ausschliesst. Und diese feste Bestimmtheit, die alles andere von sich ausschliesst, ist wieder ein τόδε τι in einer

höheren Potenz oder etwas Individuelles, was als solches seine Teile hat und in diese zerteilt werden kann.

Man unterscheidet bekanntlich in der Logik den Inhalt und den Umfang der Begriffe; z. B. würde von dem Gattungsbegriffe Haus der Umfang aus den verschiedenen Arten von Häusern bestehen, z. B. aus Schulen, Kirchen, Rathäusern etc.; der Inhalt dieser Begriffe aber würde in den besondern Merkmalen liegen, die ein Haus von allen andern Dingen unterscheiden und ihm seine eigentümliche Bestimmtheit geben. Nach dieser Unterscheidung ist der Inhalt eines Begriffs dasjenige, was wir bisher die Individualität eines Begriffs genannt haben, und was zerteilt werden kann. Was bei einem räumlichen Gebilde z. B. bei einem tierischen Körper, die Bestandteile, was bei einem Zeitereignisse die einzelnen Abschnitte sind, das sind bei einem Begriffe (einer Gattung) die spezifischen Merkmale oder die Momente, aber sowohl Bestandteile und Abschnitte als Merkmale sind die Teile eines individuellen Ganzen und werden als solche durch die Zerteilung (partitio) gefunden. Diese Bemerkungen über die Teilbarkeit der Begriffe gelten nicht blos für solche Begriffe, welche Abstraktionen von sinnlichen Erscheinungen und sinnlichen Gegenständen sind, wie z. B. den Gattungsbegriff Haus, sondern für alle Begriffe ohne Unterschied, auch für solche, die der reinen Sphäre des Geistes angehören. Nehmen wir den ersten besten, so werden wir diese Behauptung bestätigt finden. Der Begriff der Wahrhaftigkeit gehört zu denjenigen Begriffen, die ein reines Erzeugnis des Geistes sind; aber auch in ihm lässt sich Umfang und Inhalt unterscheiden. Der Umfang dieses Begriffs bezieht sich auf die verschiedenen Arten der Wahrhaftigkeit und stellt den Begriff als Gattung dar. So könnte man die Wahrhaftigkeit nach den verschiedenen Formen, in denen der Mensch sich äusserlich kund giebt, in folgende Arten einteilen: Wahrhaftigkeit in Mienen und Haltung, Wahrhaftigkeit in Worten, Wahrhaftigkeit in Handlungen; aber auch noch anders, je nachdem man das Einteilungsprincip wählt. Aber dieser geistige Begriff der Wahrhaftigkeit hat auch seinen Inhalt, und dieser liegt in der individuellen Bestimmtheit, die die Wahrhaftigkeit zu dem macht, was sie ist, und sie von allen andern Tugenden und Eigenschaften des Menschen aufs schärfste unterscheidet. Die Eigentümlichkeit der Wahrhaftigkeit besteht aber darin, dass das Aeussere des

Menschen stets ein treuer Abdruck seines Innern ist. Die Teile der Wahrhaftigkeit sind demnach: a) ein irgendwie qualificiertes Innere, welches sich zu äussern hat; b) eine äusserliche Erscheinung, welche die Fähigkeit in sich trägt, ein Spiegel des Innern zu sein, und endlich c) die volle und bleibende Harmonie zwischen dem Innern und dem Aeussern.

Aber auch auf individuelle Ganze, die als solche zerteilt werden können, lassen sich diese Begriffe des Inhalts und Umfangs anwenden, z. B. auf dieses bestimmte Haus, dieses bestimmte Ereignis, diesen bestimmten Menschen, etwa Sokrates oder Cäsar. Das was zerteilt wird, kann man ihren Inhalt nennen; aber so fern ein individuelles Ganze als Ganzes doch auch eine Fülle von qualitativ verschiedenen Eigenschaften und Momenten, also einen gewissen Umfang besitzen muss, in so fern kann man in ihm wieder gewisse Einteilungen vornehmen. Das Leben eines bestimmten Menschen, z. B. das Leben Schillers, ist als ein bestimmtes Zeitereignis ein individuelles Ganze, welches in bestimmte Zeitabschnitte zerteilt werden kann; aber da jedes Menschenleben als Ganzes wieder bestimmte qualitativ verschiedene Momente und der Mensch verschiedenartige Eigenschaften und Thätigkeiten offenbaren kann, so können in diese Zerteilungen wieder mancherlei Einteilungen eintreten; man kann z. B. die Eigenschaften eines menschlichen Individuums in intellektuelle und moralische einteilen und kann seine Werke in Arten einteilen, je nachdem sie sich auf die Familie oder auf den Staat oder auf die Kirche oder auf Kunst und Wissenschaft beziehen.

Aus dem bisher Gesagten geht also hervor, dass kein Gattungsbegriff so allgemein ist, dass er nicht auch seine Individualität, und eben so kein Individuum so individuell, dass es nicht auch einen Umfang von verschiedenartigen Eigenschaften hätte; dass also jeder Gattungsbegriff, so sehr er als solcher in Arten eingeteilt werden muss, doch auch nach seinem eigentümlichen Inhalte zerteilt werden kann, und umgekehrt jedes individuelle Ganze, so sehr es nach seiner Individualität zerteilt werden muss, doch auch nach der Verschiedenartigkeit seiner Momente, die es als Ganzes umfasst, eingeteilt werden kann. Man kann daher schon aus den bisherigen Erörterungen ersehen, von welcher Bedeutung die Begriffe der Einteilung und der Zerteilung für den Begriff der Disposition sind. Denn da die Disposition eine naturgemässe Teilung des Themas ist

und zwar eine Zerteilung, wenn der zu behandelnde Gegenstand etwas Individuelles, dagegen eine Einteilung, wenn er etwas Allgemeines ist, jede Einteilung aber gewisse Zerteilungen und jede Zerteilung gewisse Einteilungen zur Folge hat, so können die partitio und die divisio als Faktoren der Disposition angesehen werden. Man dringt aber um so tiefer in den Mittelpunkt der Dispositionslehre ein, je mehr man die partitio und divisio ins Besondere und Einzelne verfolgt. Wird das Ganze, welches zerteilt oder eingeteilt werden soll, noch in abstrakter Allgemeinheit festgehalten, so sind auch die darauf beziehlichen Teilungsregeln noch allgemein; dagegen werden die Teilungsregeln individueller und für das wirkliche Disponieren eines bestimmten Themas praktisch anwendbarer, wenn sie sich auf ein Ganzes beziehen, welches mehr oder weniger individuelle Bestimmtheit hat. Zwei der besonderen Formen, in denen das Individuelle erscheint, sind z. B. der Raum und die Zeit; und die Regeln der Zerteilung erhalten daher eine viel konkretere Gestalt, wenn man das zu zerteilende Ganze als Raumgebilde oder als Zeitereignis betrachtet.

IV. Von der Zerteilung der Raumgebilde.

Die Raumgebilde, die wir in der Natur wahrnehmen, sind äusserst verschiedenartig. Wie verschieden sind schon die rein geometrischen Körper von den eigentlichen Naturkörpern, wie verschieden wieder die leblosen Naturkörper von den lebendigen und unter den letzteren wieder die Tiere von den Pflanzen, endlich auch die von der Natur selbst hervorgebrachten Naturkörper von den Artefacten, z. B. von Gebäuden, Gemälden, Bildsäulen und Werkzeugen zu den mannigfaltigsten Zwecken. Aber alle diese Gebilde stimmen doch darin mit einander überein, dass sie eine räumliche Ausdehnung haben oder dass ihre Teile neben einander liegen, während Prozesse der Natur und menschliche Handlungen in der Zeit verlaufen oder ihre Teile nach einander haben und sich dadurch von den Raumgebilden aufs bestimmteste unterscheiden. Auf alle Raumgebilde, so verschiedenartig sie sonst auch sein mögen, finden daher auch die Kategorieen des Raumes gleichmässig ihre Anwendung. Die Teilung der Raumgebilde nach ihrer

Räumlichkeit ist die allgemeinste und daher die erste von allen Teilungen und deshalb auch die Grundlage von allen andern, die sonst noch je nach der weiteren materiellen Beschaffenheit dieser Gebilde gemacht werden können. Soll man z. B. ein Tier beschreiben, so werden allerdings in der Disposition dieser Beschreibung die besonderen Merkmale und Eigenschaften, die das Tier zum Tier machen und von allen andern Wesen unterscheiden, eine grosse Rolle spielen; aber die allgemeine Grundlage der Disposition wird doch darin gefunden werden müssen, dass das Tier ein Raumgebilde ist; daher werden auch die Kategorieen des Raumes die obersten Teilungsprincipien abgeben.

Die allgemeinen räumlichen Kategorieen sind aber Länge, Breite und Dicke (die Dicke nennt man nach Umständen auch Höhe oder Tiefe). In der Geometrie ist es bekanntlich einerlei, welche von den drei Dimensionen Länge und welche Breite oder Höhe genannt wird; für die irdischen Raumgebilde erhält aber diejenige Dimension, die durch die Richtung nach dem Mittelpunkt der Erde bestimmt wird, eine gewisse Bevorzugung, und man bezeichnet sie als die Richtung von oben nach unten. Demnächst aber hat auch von den beiden andern Richtungen, die auf der von oben nach unten senkrecht stehen, die eine, nämlich die von vorn nach hinten, eine besondere Bedeutung vor der dritten, die man als die Richtung von links nach rechts zu bezeichnen pflegt. Das Vorn der räumlichen Gebilde wird entweder durch die Natur dieser Gebilde selbst bestimmt, wie z. B. in dem menschlichen Körper das Gesicht schon von selbst das natürliche Vorn ist, oder es wird auch durch den Beobachter des räumlichen Gebildes festgesetzt, wie ich z. B. von einem Würfel diejenige Seite wohl als die vordere bezeichne, der ich mich zuwende, um sie zu betrachten. Dieselbe Bemerkung gilt von dem Links und Rechts, indem auch diese Richtung zuerst an dem menschlichen Körper fixiert und von diesem sodann auf andere Gegenstände übertragen wird.

Das allgemeine Schema der Zerteilung eines jeden räumlichen Gebildes besteht also in der Teilung desselben von oben nach unten, sodann von vorn nach hinten und endlich von links nach rechts. So einfach und gewissermassen sich von selbst verstehend diese Teilungsprincipien auch sind, so sind sie doch von ausserordentlicher Wichtigkeit, und keine Beschreibung erhält irgend einen Grad von

Klarheit und Anschaulichkeit, der nicht diese Kategorieen zu Grunde liegen. Man verfolge nur einen Körper, den man beschreiben soll, genau von oben nach unten, von vorn nach hinten und von der Linken zur Rechten und gebe sorgfältig an, was man auf dieser Wanderung mit dem Auge bemerkt, und man wird schon ein ziemlich anschauliches Bild von dem Körper gewinnen. Man betrachte z. B. ein Haus nach diesen drei Richtungen, und man kommt auf den Unterschied der Stockwerke und des Dachs, ferner auf den Unterschied der vorderen und der hinteren, der linken und der rechten Seite, auf jeder Seite bemerkt man ausserdem etwas Besonderes: Thüren, Fenster u. s. w. Zunächst erhält man aber durch die Anwendung dieser Teilungsprincipien doch nur erst ein Bild von dem Aeusseren des betreffenden Raumgebildes oder von seinem Ganzen in Bezug auf die benachbarten Raumgebilde; dieser äusseren Begrenzung steht gegenüber das Innere desselben. Das Innere kann nun entweder in seiner Totalität genommen werden und man wird so auf das hingeführt, was man den Inhalt eines Raumgebildes nennt, während die äussere Begrenzung die Form desselben bestimmt. Der Inhalt und die Form sind allerdings allgemeine Kategorieen, die auf alle Gegenstände angewandt werden können, wie man z. B. auch von dem Inhalt eines Gedichts und seiner poetischen Form sprechen kann; aber die einfachste und verständlichste Anwendung finden diese Kategorieen doch zunächst bei den Raumgebilden, weshalb sie auch in der Geometrie eine so grosse Rolle spielen. Der Inhalt der Raumgebilde ist die Grösse des Raums, den sie einschliessen; ihre Form dagegen ist die Gestalt der Grenzen, die ein Raumgebilde von den übrigen absondern und als ein für sich seiendes und sich auf sich beziehendes Ganze konstituieren. Betrachtet man aber das Innere nicht blos in seiner Totalität, sondern zerteilt dasselbe wieder, so kann diese Teilung, da sie sich auf eine räumliche Ausdehnung bezieht, nur nach den bereits angeführten Teilungsprincipien bewirkt werden, d. h. man kann es wieder nur nach den drei Richtungen zerlegen, nämlich von unten nach oben, von vorn nach hinten und von links nach rechts. Ist der zu teilende Körper blos ein mathematischer Körper, so findet man im Innern desselben meistenteils keine weiteren Unterschiede; hat aber der Körper irgend eine materielle Bestimmtheit, so erhält man durch die angegebene Teilung rasch ein reiches Material

von Bestimmungen. Halten wir uns an das oben schon betrachtete Beispiel und verfolgen das Innere eines Hauses von oben nach unten, so finden wir oben den Boden, einen Raum, der mit dem obersten Stockwerk durch eine Treppe verbunden ist und für bestimmte Häuser noch gar verschiedene Wahrnehmungen darbietet, wenn man ihn wieder von vorn nach hinten und von links nach rechts, so wie von oben nach unten verfolgt. Das Innere eines jeden Stockwerkes lässt sich wieder in eine vordere und hintere Seite, die etwa durch einen von links nach rechts laufenden Gang getrennt sind, und eben so von links nach rechts in zwei Teile sondern, die vielleicht wieder durch einen von vorn nach hinten laufenden Gang geschieden sind. In den vier Vierteln, in die ein Stockwerk durch die beiden senkrecht sich schneidenden Gänge zerlegt wird, findet man wieder einzelne Teile, z. B. Zimmer, Säle, Kammern, Küchen u. s. w. Ganz eben so würde man die anderen Stockwerke, den Keller u. s. w. zerlegen. Eben so betrachtet man jeden einzelnen Raumteil in dem ganzen Raumgebilde und jeden einzelnen Körper, der in dem einzelnen Raumteile sich befindet, z. B. Tische, Stühle, Oefen u. s. w. in den Zimmern, wieder zuerst nach den drei Dimensionen, um von ihnen eine Anschauung zu gewinnen. Wir haben bisher immer angenommen, dass das Raumgebilde, welches geteilt werden soll, drei Dimensionen enthält oder ein eigentlicher Körper ist; aber es giebt auch Raumgebilde, die im allgemeinen nur als Flächen, und noch andere, die im wesentlichen nur als Linien zu betrachten sind. Ein Gemälde und eine Gegend z. B. sind im wesentlichen nur als Flächen anzusehen, und einen Fluss auf der Landkarte betrachtet man im ganzen nur als eine Linie, da bei einer allgemein geographischen Beschreibung eines Flusses die Tiefe und Breite des Flussbettes noch wenig in Betracht gezogen werden. Eine Fläche teilt man daher nur von vorn nach hinten und von links nach rechts und eine Linie verfolgt man blos nach der einen Dimension, die ihr eigen ist.

Von einer Gegend z. B. erhält man nur dadurch eine deutliche Uebersicht und wird in den Stand gesetzt, von derselben eine anschauliche Beschreibung zu geben, wenn man sie von einem angemessenen Standpunkte aus 1) von vorn nach hinten betrachtet und in dieser Richtung den Vordergrund, den Mittelgrund und den Hintergrund unterscheidet und 2) von links nach rechts jede dieser drei

Schichten wieder in zwei oder nach Umständen in drei Teile zerlegt. Bei einer solchen Teilung entgeht einem nichts in der Gegend; Wälder und Felder, Flüsse und Berge, Städte und Dörfer, Menschen und Tiere und was sonst zur Charakteristik einer Gegend gehört, werden leicht gefunden und in der naturgemässen Ordnung aufgeführt. Auch die Beschreibung eines Gemäldes wird, wenn es dabei zuletzt allerdings auch auf ästhetische Kategorieen hinauskommt, nur dann eine sichere Grundlage gewinnen, wenn man es vor allen Dingen räumlich von oben nach unten und von links nach rechts betrachtet und die Figuren, die in den so entstandenen Feldern sich befinden, beobachtet. Man teile z. B. das Gemälde von Rafael, welches unter dem Namen der Sixtinischen Madonna bekannt ist, von oben nach unten in drei Teile und von links nach rechts durch eine vertikal von oben nach unten laufende Mittellinie in zwei Hälften, und man wird durch diese Zerlegung des Gemäldes in 6 Felder nicht blos eine recht deutliche äussere Anschauung desselben gewinnen, sondern auch auf die innere Bedeutung des Gemäldes hingeleitet werden. Ich bemerke nur, dass in der obersten Schicht die gottmenschlichen Gestalten — die Madonna und das Christuskind —, in der mittleren die anbetenden Menschen und in der unteren Schicht zwei Engel sich befinden.

Hat ein Raumgebilde nur eine Dimension, so betrachtet man es auch nur nach dieser und hat darin besonders Länge und Richtung zu unterscheiden. Bei einem Flusse z. B., sobald man ihn blos als eine Linie betrachtet, hat man seine Richtung zu verfolgen, also die Schlangenlinie zu bestimmen, die er in einem bestimmten Lande beschreibt, und etwa dann noch anzugeben, welche Grösse und Gestalt die Hauptteile der Linie haben, die man für einen Fluss etwa als Oberlauf, Mittellauf und Unterlauf bezeichnen kann.

Bisher sind aber die räumlichen Gebilde, deren Teilung bestimmt werden sollte, blos für sich betrachtet, und nur an einer Stelle ist ihre Beziehung auf die Erde hervorgehoben worden, um die Grunddimension für irdische Gebilde, nämlich die Richtung von oben, zu gewinnen. Aber jedes bestimmte Raumgebilde ist nur dadurch ein Ganzes für sich, dass es sich nach allen anderen Raumgebilden hin scharf abgrenzt. Durch seine Grenzen giebt es sich selbst eine Beziehung zu andern Raumgebilden, und diese Beziehung ist daher auch ein wesentlicher Gesichtspunkt, nach welchem

ein bestimmtes Raumgebilde betrachtet werden kann. Man nennt die sämtlichen Raumgebilde, an die ein bestimmtes Raumgebilde grenzt, auch seine Umgebung, und daher kann man auch die Umgebung eines Körpes mit zu den Kategorieen rechnen, nach denen er geteilt und betrachtet werden kann. Im Grunde ist diese Kategorie nichts neues, sondern in dem früher Gesagten schon enthalten, wenn auch noch nicht hervorgehoben. Denn wenn man die Richtungen, nach denen jedes Raumgebilde geteilt werden muss, über die Grenzen des letzteren nach allen Seiten hin verlängert, so trifft man auf die Umgebungen und findet also, was oben und unten, was vorn und hinten und was endlich links und rechts von dem Gegenstande liegt. Was diese Kategorie der Umgebung betrifft, so hat sie für mathematische Körper keine besondere Bedeutung; sie wird aber um so wichtiger, je mehr die Körper eine qualitative Bestimmtheit erhalten, die sie in ein inneres Verhältnis zu den sie umgebenden Körpern setzt. Halten wir uns nun an die oben behandelten Beispiele, so ist es zur Beschreibung eines Flusses durchaus erforderlich, dass man angiebt, wo er entspringt, an welchen Ländern und Städten er vorüberfliesst und in welches Meer er mündet; auch die Nebenflüsse, die er aufnimmt, gehören mit zur Umgebung des Hauptflusses im weiteren Sinne des Worts. Auch zur Beschreibung einer Gegend gehört es mit, dass die Gegenden bezeichnet werden, an die sie grenzt. Um ein deutliches Bild von einem Hause zu gewinnen, reicht es nicht aus, dass es für sich betrachtet wird, sondern es ist erforderlich, dass man angiebt, an welche andern Häuser es grenzt, an welcher Strasse und in welchem Stadtviertel es liegt, ob es Hofräume hat, ob einen Brunnen, ob Nebengebäude, ob Gärten u. s. w., ob in der Nähe ein Fluss oder öffentliche Plätze sich befinden u. dgl. Je reicher ein Gegenstand in sich ist, desto vielseitiger werden auch seine Beziehungen auf die ihn umgebenden Gegenstände und desto wichtiger wird es also, seine Umgebungen zu berücksichtigen.

Zur Beschreibung einer Stadt würde es also schon um deswillen mitgehören, dass ihre Umgebungen genau bezeichnet werden, weil von dieser der Zustand der Stadt wesentlich mit abhängig ist. Ob die Stadt in einer fruchtbaren oder unfruchtbaren Gegend liegt, ob auf einem Berge oder in einem Thale oder auf einer Ebene, ob an einem Flusse, ob an Chausseeen und Eisenbahnen, in welchem Lande,

in der Nähe welcher Städte und Dörfer; diese und viele ähnliche Fragen beziehen sich alle auf die Umgebung. Auch für die Beschreibung organischer Wesen ist die Umgebung ein wichtiger Gesichtspunkt. Ob ein Tier in der heissen, in der kalten oder gemässigten Zone lebt; ob im Wasser oder auf der Erde oder unter der Erde oder in der Luft; das sind für die Erkenntnis desselben unentbehrliche Untersuchungen.

Doch führen solche Betrachtungen, die sich auf einzelne bestimmte Körper beziehen, schon mehr in das Gebiet der besonderen Dispositionslehre, mit der wir uns hier nicht beschäftigen, während die Betrachtung der allgemeinen Raumgebilde noch zur allgemeinen Dispositionslehre gerechnet werden kann.

V. Von den Zeitereignissen und ihrer Zerteilung.

Liegt dasjenige, welches geteilt werden soll, in der Zeit oder nimmt einen Zeitraum ein, so sind die allgemeinsten Teile, in die es zerlegt wird, die Zeitabschnitte. Man kann ein bestimmtes Zeitereignis, welches betrachtet werden soll, allerdings auch in Beziehung setzen zur Zeit überhaupt und zur Zeitrechnung und kann also bestimmen, wie viele Jahre vor oder nach Christus Geburt es anfängt, und wann es aufhört. In der That ist es von Wichtigkeit, diese chronologische Beziehung für historische Thatsachen hervorzuheben, und namentlich sollte die Jugend eine grosse Zahl von solchen chronologischen Bestimmungen für das Leben bedeutender Persönlichkeiten und Epoche machender Ereignisse sich einprägen, weil man dadurch gleichsam ein Gewebe der Zeit erhält, in welches man dann alles Besondere und Einzelne eintragen kann. Von diesen Zeitbestimmungen bestimmter Zeitereignisse im Verhältnis zur allgemeinen Zeit reden wir aber hier nicht, sondern betrachten die Zeitereignisse für sich als Begebenheiten, die in der Zeit verlaufen, und suchen die Abschnitte, die jedes solche bestimmte Zeitereignis in sich trägt. So hat jedes einzelne Menschenleben seine bestimmte Zeit und seine bestimmten Zeitabschnitte, die man im Allgemeinen mit dem Namen der vier Lebensalter bezeichnet. Auch jede einzelne

Handlung eines bestimmten Menschen hat ihren bestimmten Zeitverlauf und daher auch ihre bestimmten Zeitabschnitte. Aber nicht blos von Menschen ausgehende Zeitereignisse zerfallen in bestimmte Zeitabschnitte, sondern auch jeder Naturprozess und jede Naturentwicklung haben ihre Stadien, nach denen sie zerteilt werden können. Sehen wir aber noch ab von jeder besonderen Art von Zeitereignissen, betrachten wir ein Zeitereignis noch ganz im allgemeinen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, ob es ein Naturprozess oder eine menschliche Handlung ist, so wird man in allen Fällen drei Abschnitte machen müssen, die man als den Anfang, den Fortgang und das Ende (*initium*, *incrementum*, *summa*) oder als Ursprung, Entwicklung und Vollendung bezeichnen kann. Es hängt diese Dreiteilung jedes Zeitereignisses mit der Teilung der Zeit überhaupt in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammen. Jedes Ereignis, welches in die Zeit eintritt, grenzt rückwärts an die Vergangenheit und vorwärts an die Zukunft und ist für sich selbst ein in der Zeit verlaufendes Ganze, welches als eine lebendige Gegenwart zwischen beiden Grenzen eingeschlossen ist. Den Teil des Ereignisses nun, welcher an die Vergangenheit grenzt und aus ihr sich entwickelt, nennt man den Anfang oder den Ursprung des Ereignisses; der Teil desselben ferner, welcher an die Zukunft grenzt und zu dieser in Beziehung tritt, heisst sein Ende oder seine Vollendung, aber das Ereignis in seiner eigenen Fülle und Kraft ist die Mitte desselben oder seine eigentümliche Entwicklung. Bedient man sich in allen drei Fällen der Kategorie der Beziehung, so kann man den Anfang eines Ereignisses seine Beziehung auf das, was ihm vorausgeht, die Mitte aber seine Beziehung auf sich und sein Ende seine Beziehung auf das, was ihm nachfolgt, nennen. Da die Mitte eines Zeitereignisses oder die Entwicklung seines eigentümlichen Wesens meistenteils umfassender ist, als der Anfang und das Ende, so kommt es vor, dass man auch die Mitte wieder in drei Abschnitte zerlegt, nämlich in die eigentliche Mitte und die beiden Grenzen derselben nach dem Anfang und nach dem Ende hin, und man erhält in diesem Falle fünf Abschnitte in einem Zeitereignisse. So werden die Handlungen, die in Dramen dargestellt werden, meistenteils in fünf Abschnitte (Akte) zerlegt, von welchen der erste Akt die Entstehung der Handlung aus früheren Handlungen, der letzte Akt

den Abschluss der Handlung nach der Zukunft hin oder die Katastrophe der Handlung und die drei mittleren Akte den Verlauf der Handlung in ihrem eigenen Elemente darstellen.

Es ist aber in dem Obigen schon angedeutet, dass ein Zeitereignis nicht blos ein Ganzes für sich ist und als solches in 3 Abschnitte geteilt werden kann, sondern dass es auch an andere Ganze ausser ihm grenzt. Diese Grenzen ausser ihm können aber wieder dreifach sein, nämlich a) solche, welche in der Zeit vorausgehen, b) solche, welche gleichzeitig sind, und c) solche, welche in der Zeit ihm nachfolgen. Wenn z. B. eine Erzählung des siebenjährigen Krieges gegeben werden soll, so wird man dieses Ereignis nicht blos nach den in ihm liegenden Abschnitten verfolgen, sondern man wird auch manche Ereignisse, die ihm vorausgehen, angeben, ferner solche, die diesem Kriege gleichzeitig sind, und endlich manche von denen, die ihm nachfolgen. Zu dem, was einem bestimmten Ereignisse gleichzeitig ist, kann man gewissermassen auch den Ort rechnen, an welchem das Ereignis vor sich geht. Der Ort ist zwar kein Zeitereignis, sondern ein Raum, aber der Ort gehört doch jedenfalls mit zur Gegenwart des Ereignisses und ist eine demselben gleichzeitige Bestimmung. Das Feld z. B., auf welchem eine Schlacht geliefert wird, ist ein Zugleich dieser Thatsache und muss also zu dem gerechnet werden, was mit der Thatsache gleichzeitig ist; eben so ist die Stube, in welcher ein Verbrechen begangen wird, und die sonstige Umgebung ein Zugleich des Verbrechens und muss als solches in der Darstellung des Ereignisses berücksichtigt werden. Die Bezeichnung des Orts, an welchem ein Ereignis vor sich geht, kann aber wieder in sehr verschiedener Weise geschehen. Man kann z. B. hinsichtlich des Orts fragen, ob das Ereignis in einem Hause oder im Freien, ob auf dem Meere oder auf dem Festlande, im Walde oder auf dem Felde, in einer menschenleeren oder in einer bewohnten Gegend u. s. w. vor sich gegangen ist. Dieses möchten etwa die allgemeinen Teilungsprincipien jedes Zeitereignisses sein, wenn man das zeitige Nacheinander nur ganz äusserlich fasst.

Aber das, was einem bestimmten Zeitereignis vorangeht oder ihm gleichzeitig ist oder ihm nachfolgt, braucht mit dem Ereignis selbst nicht in einer blos äusserlich gleichgiltigen Beziehung zu stehen, wie z. B. Rafael vor Luther gelebt hat, ohne dass der erstere auf den letzteren

irgendwie eingewirkt hat, sondern ein Zeitereignis kann zu anderen Zeitereignissen, die ihm vorausgehen oder nachfolgen oder gleichzeitig mit ihm sind, in einem Verhältnis innerer Abhängigkeit stehen. Wird ein Zeitereignis blos als ein äusserliches Nacheinander dargestellt, so erhält die Erzählung die Form einer Chronik; wird aber der innere Zusammenhang zwischen dem Vorhergehenden und dem Nachfolgenden nachgewiesen, so gewinnt sie einen pragmatischen Charakter. Um zunächst einige Beispiele zu geben, so ist die Zeit Ludwigs XV. in Frankreich nicht blos ein Vorher der Revolution, sondern die Revolution ist durch die liederliche Wirtschaft am Hofe des genannten Königs bedingt, und auch die der Revolution nachfolgende Zeit, wo Napoleon Frankreich beherrschte, ist nicht ein blosses Nachher der Revolution, sondern durch die Revolution hervorgebracht. Auch ist die Geschichte Englands von 1789 bis 1804 der französischen Revolution nicht blos gleichzeitig, sondern beide Ereignisse stehen mit einander in Wechselwirkung. Eben so sind die Philosophieen von Locke und von Wolf nicht blos ein Vorher der Kantischen Philosophie, sondern haben auf diese eingewirkt; desgleichen ist die Fichte'sche Philosophie nicht blos ein zeitliches Nachher der Kantischen, sondern ist aus dieser hervorgegangen und endlich ist auch die Jacobi'sche Philosophie und die Herder's nicht blos der Kantischen gleichzeitig gewesen, sondern beide haben mit einander im Zusammenhange gestanden. Schiller und Göthe haben nicht blos gleichzeitig gelebt, sondern haben auch mit einander in innerlicher Verbindung gestanden.

Es ist daher bei der Betrachtung und Teilung der Zeitereignisse, also bei Erzählungen und historischen Darstellungen aller Art, besonders wesentlich, das Vorhergehende und das Nachfolgende nach dieser ihrer inneren Abhängigkeit von einander zu betrachten, eben so das Gleichzeitige. Halten wir uns zuerst an das innere Verhältnis, in welchem ein vorhergehendes Zeitereignis zu einem nachfolgenden stehen kann, so kann dieses Verhältnis von doppelter Art sein; entweder wird das Nachfolgende durch das Vorhergehende bestimmt, oder das Vorhergehende durch das Nachfolgende, das erstere Verhältnis ist das Verhältnis der Kausalität, das letztere dagegen das Verhältnis des Zwecks. Bringt eine Sache in ihrer zeitlichen Entwicklung eine andere Sache hervor, so stehen beide in dem Verhältnis

der Kausalität oder die erstere Sache ist die Ursache von der letzteren und die letztere die Wirkung von der ersteren. Stehen aber zwei Existenzen in einem solchen Verhältnis zu einander, dass das ganze Sein, Werden und Wirken der einen nichts für sich, sondern nur darum ist, dass sie der anderen diene und zu ihrer Entwicklung und Vollendung beitrage, so stehen beide in dem *Zweckverhältnis* zu einander, die zweite ist der Zweck der ersteren und die erstere ein Mittel für die zweite. Man kann in vielen Fällen eine und dieselbe Existenz unter beiderlei Kategorieen stellen, wenn auch nach verschiedenen Seiten hin. So kann man Christus als den Endzweck der ganzen alten Geschichte, eben so aber auch als die Ursache oder als den Urheber der neuen Geschichte betrachten und beides gewiss mit vollem Rechte. Denn die ganze vorchristliche Geschichte drängt sich nach Christus hin und findet in ihm ihre Erfüllung und Vollendung, so dass alles, was ihm vorausgeht, nur als ein Mittel angesehen werden kann, um eine so herrliche Erscheinung — den Gott gleichen Menschen — hervorzubringen; andererseits ist die ganze nachchristliche Geschichte in ihrer Richtung und Entwicklung durch den schaffenden Geist von Christus bestimmt, so dass sie also als eine Wirkung von seiner Thätigkeit angesehen werden kann.

Was nun zuerst das Kausalitätsprincip betrifft, so kann ein Zeitereignis (ein Naturprozess, eine Handlung, eine Geschichte) als Wirkung von einem andern Zeitereignis betrachtet werden, welches jenem vorausgeht. So können die Eltern sowohl in physischer als in geistiger Beziehung bis auf einen gewissen Grad als die Urheber der eigentümlichen Bestimmtheit der Kinder angesehen werden, eben so ist der tüchtige Lehrer in einem gewissen Masse der Urheber der geistigen Verfassung der Schüler. Aber jeder Mensch, der so nach der Vergangenheit hin als die Wirkung von mancherlei Ursachen angesehen werden kann, ist selbst wieder nach der Zukunft hin die Ursache von mancherlei Wirkungen. Er selbt wieder ist etwa Vater von Kindern, Erzieher von andern Menschen und hat eine Menge von Handlungen verrichtet, die eine Spur von seinem Wesen und also Wirkungen von seinem Schaffen hinterlassen. Endlich aber ist das Gleichzeitige eines Ereignisses nicht blos gleichzeitig, sondern übt auch eine Wirkung auf das Ereignis aus und zwar entweder eine die Entwicklung des Ereignisses fördernde oder sie hemmende; umgekehrt

aber äussert auch das Ereignis, welches betrachtet wird, eine Rückwirkung auf die gleichzeitigen Ereignisse aus.

Bisher ist ein Zeitereignis in das Kausalitätsverhältnis gestellt worden zu seinem Vorher, zu seinem Nachher und zu seinem Zugleich; aber auch jeder Teil des Zeitereignisses kann wieder als Ursache von den nachfolgenden Teilen betrachtet werden, also der Anfang als Ursache der Entwicklung, die Entwicklung als Ursache des Endes und weiter jeder Punkt der Entwicklung als Ursache der folgenden Punkte derselben. So kann man den Samen, der in die Erde gelegt wird, als die Ursache der eigentümlichen Entwicklung der Pflanze ansehen, welcher der Same angehört, aber auch jeden Punkt der Pflanzen-Entwicklung als die Ursache, welche alle folgenden Punkte der Entwicklung zu ihren Wirkungen hat, und endlich die Früchte, welche die Pflanze trägt, (den Schluss des Ereignisses) als die Wirkung aller vorhergehenden Momente des Wachstums und des Lebens. Man kann die Anlagen, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, (sein initium) als eine der Hauptursachen der eigentümlichen geistigen Entwicklung betrachten, die er durchläuft. Aber man kann auch wieder jeden Punkt der Entwicklung als bestimmende Ursache aller folgenden Punkte derselben ansehen. So hat eine thätige und gesittete Jugend eine kräftige Wirksamkeit des Mannesalters zur Folge und endlich ist die Haltung und Stimmung des Greisenalters eine Wirkung der Thätigkeit und Haltung des Menschen in allen früheren Lebensaltern. Wenn man sagt, dass der Mensch seines eigenen Glückes Schmied ist, so stellt man seine ganze Lebensentwicklung unter den Gesichtspunkt der Kausalität und fasst jeden Zustand des Lebens als eine notwendige Wirkung der in den vorhergehenden Lebensmomenten entwickelten Thätigkeit. So wird ein Zeitereignis nicht blos mit andern Zeitereignissen, die ihm vorausgehen oder gleichzeitig sind oder ihm nachfolgen, durch das Kausalitätsprincip verbunden, sondern auch die Abschnitte des Zeitereignisses selbst (Anfang, Mitte und Ende desselben und alle Zwischenstadien) verhalten sich wie Ursache und Wirkung zu einander. Man sieht also, dass die Kategorie der Kausalität zur Teilung der Ereignisse eine unendlich wichtige Kategorie ist, die alles Einzelne durchdringt und sich wie eine beseelende Kraft durch die ganze Entwicklung der Ereignisse hindurchzieht. In allen Erzählungen

und historischen Darstellungen, in denen die Thatsachen nicht blos nach der Zeitfolge äusserlich neben einander hingestellt, sondern in ihrem Zusammenhange begriffen werden sollen, bildet das Kausalitätsprincip die allgemeine Grundlage einer gründlichen Disposition. Aber auch jede Naturerscheinung, z. B. das Gewitter, kann nur so mit wissenschaftlicher Gründlichkeit erörtert werden, dass man die Erscheinung in ihrer Totalität als die Wirkung einer ihr vorausgehenden Ursache (z. B. das Gewitter als die Wirkung einer elektrischen Spannung), weiter aber die einzelnen Stadien der Erscheinung als durch einander bedingt und aus einander hervorgehend und endlich auch die Folgen betrachtet, welche die Erscheinung in der Natur zurücklässt, d. h. wenn man die Naturerscheinung sowohl im Grossen und Ganzen, als in ihren einzelnen Momenten unter den Begriff der Kausalität stellt. Uebrigens hätte die besondere Dispositionslehre beide Arten von Zeitereignissen — die Naturprozesse einerseits und die menschlichen Handlungen und historischen Thatsachen andererseits — von einander zu unterscheiden, um gründliche Dispositionsformen zu gewinnen, die eine praktische Anwendung für einzelne Fälle zulassen.

Bisher ist aber nur der Fall in Betracht gezogen worden, dass das Vorhergehende die Ursache des Nachfolgenden ist; die Sache lässt sich aber, wie schon bemerkt, gewissermassen auch umkehren, und das Nachfolgende kann die Ursache sein, weshalb das ihm Vorhergehende gerade so und nicht anders beschaffen und gestaltet ist; in diesem Falle gebraucht man jedoch nicht mehr die Kategorieen der Ursache und der Wirkung, sondern das Vorhergehende, welches durch das Nachfolgende bestimmt wird, ist das Mittel und das Nachfolgende selbst, welches die bestimmende Kraft ausübt, ist der Zweck. Die Handlungen, Thätigkeiten und Veranstaltungen einer Schule z. B. sind dazu da, damit durch dieselben geistige und sittliche Bildung unter den Schülern hervorgebracht werde. Die Bildung, die das letzte Resultat ist, ist zugleich die Ursache, weshalb gerade diese bestimmten Gegenstände und in dieser bestimmten Art und Stufenfolge gelehrt werden; was das Resultat ist, nämlich die Bildung, übt eine rückwirkende Kraft aus und darum wird die Bildung als der Zweck der Schule bezeichnet; die Gegenstände aber, die gelehrt werden müssen, um diesen Zweck hervorzubringen,

sind die Mittel zum Zweck; die Art und Weise endlich, wie diese Mittel dem Zwecke entsprechend bearbeitet werden müssen, die Unterrichtsmethode. Für diesen besonderen Fall würde also die allgemeine Disposition einer Unterrichtslehre in drei Teile zerfallen: 1) Zweck des Unterrichts für eine bestimmte Schule; 2) Unterrichtsmittel; 3) Methode des Unterrichts. Der Zweckbegriff ist sowohl für natürliche als geistige Zeitereignisse einer der wesentlichsten Begriffe und dient daher besonders dazu, ein Ereignis seiner Natur nach recht zu teilen und seine Entwicklungsstufen zu bestimmen. Man kann das ganze Naturleben als eine grossartige Tendenz nach dem Menschen hin, den Menschen selbst aber als Zweck desselben bestimmen. Aber auch jede einzelne Sphäre des Naturlebens kann wieder als Zweck im Verhältnis zu der ihr vorausgehenden unvollkommeneren Sphäre und andererseits auch als Mittel für die nächst höhere betrachtet werden. Nach dieser Betrachtungsweise ist das anorganische Reich ein Mittel für das organische, von den organischen Wesen ist die Pflanzenwelt das Mittel für die Tierwelt und die Tierwelt nebst allen andern natürlichen Wesen ein Mittel für den Menschen. Eben so kann man auch das geschichtliche Leben der Menschheit nach dem Zweckbegriff teilen. Der Zweck aller Lebensprozesse wird in die Zukunft oder an das Ende der Entwicklung gesetzt; aber er reguliert die Entwicklung von Anfang an und bestimmt sie von Stufe zu Stufe und ist daher gewissermassen in allen Entwicklungsstufen gegenwärtig und wirksam. In blossen Naturwesen wirkt aber der Zweck bewusstlos; dagegen existiert er in Handlungen, die von freien Wesen ausgehen, in der That im Bewusstsein der Handelnden schon vor der Handlung. Ein vernünftiger Mensch ist sich seines Thuns vollkommen bewusst, d. h. er weiss den Zweck, den er durch seine Handlung erreichen will. Die Handlungen der Menschen kann man daher nach dem Zweckbegriffe so teilen, dass man unterscheidet: a) den subjektiven Zweck des Handelnden oder die Absicht; b) die Handlung selbst nach Anfang, Mitte und Ende immer mit Bezug auf den letzten Zweck und die Mittel, die ihn fördern oder hemmen; c) den erreichten oder objektiv gewordenen Zweck. Der subjektive Zweck stimmt bei menschlichen Handlungen nicht immer mit dem objektiv gewordenen Resultate überein, weil andere Umstände, als der Mensch sich gedacht hat, oder die ihm voraus

bekannten Umstände anders, als er sich es vorhergedacht hat, auf die Entwicklung der Handlung einwirken.

Zusatz zu No. IV. und V.

In den beiden letzten Abschnitten ist die Lehre von der partitio auf Raumgebilde und Zeitereignisse angewendet worden und wir haben so eine Reihe von Teilungsprincipien gefunden, die vornehmlich in allen Beschreibungen, Erzählungen und historischen Darstellungen naturgemässe Dispositionen möglich machen. Ein drittes Gebiet, auf welchem die partitio zur Anwendung kommt, ist das Gebiet des Ideellen. Begriffe, Urteile, Schlüsse, Ideeen u. s. w. sind als solche weder räumlich noch zeitlich, d. h. sie gehören weder in die Sphäre des Nebeneinander, noch in die Sphäre des Nacheinander, sondern bilden ein eigentümliches Gebiet, welches man als das Gebiet des Ineinander bezeichnen könnte. Sofern nun Begriffe, Ideeen u. s. w. etwas Allgemeines sind und also auch als Gattungen betrachtet werden können, in sofern können sie eingeteilt werden. Aber sofern jeder Begriff, jedes Urteil, jeder Schluss und jede Idee doch auch etwas Individuelles in sich haben, wodurch sie sich von jedem andern Begriffe u. s. w. aufs bestimmteste unterscheiden, in sofern können diese ideellen Gegenstände auch zerteilt werden. Giebt man von einem Begriffe seine Merkmale oder seine Bestandteile an. so zerteilt man ihn; eben so zerteilt man ein Urteil, wenn man es ganz einfach in das Subjekt und in das Prädikat zerlegt, aus denen es besteht. Man sieht hieraus, dass auch ideelle Gegenstände zerteilt werden können; doch verfolgen wir diese Lehre nach dieser Seite hin nicht weiter, sondern wenden uns zunächst noch zur Betrachtung der Einteilung, um zum Schluss dann nachzuweisen, dass die Zerteilung und die Einteilung als Faktoren der Disposition zu betrachten sind.

VI. Von dem Wesen der Einteilung.

Eingeteilt wird eine Gattung in ihre Arten; die Gattung ist das einzuteilende Ganze (*totum dividendum*) und die Arten sind die Teile oder die Glieder der

Einteilung (*partes* oder *membra divisionis*). Teilt man z. B. die Tiere in Knochentiere und in knochenlose Tiere, so bilden die Tiere die Gattung, und die Knochentiere und die knochenlosen Tiere die Arten dieser Gattung. Teilt man die poetischen Kunstwerke in epische, lyrische und dramatische Gedichte, so ist der Begriff des poetischen Kunstwerks der Gattungsbegriff, die epische, die lyrische und die dramatische Poesie sind aber die Arten der Gattung. Die Erkenntnisthätigkeiten bilden eine Gattung von Geistesthätigkeiten; die Anschauung, die Vorstellung und das Denken sind aber die Arten dieser Gattung und daher die membra divisionis, während die Erkenntnisthätigkeiten als das totum dividendum zu betrachten sind. Man sieht aus diesen Beispielen, dass der Begriff der Gattung schon in sofern in völliger Allgemeinheit genommen ist, als der Gattungsbegriff den verschiedenartigsten Sphären angehören kann. Es kann nichts Verschiedenartigeres geben als das Tierreich und die Poesie; aber in Hinsicht auf das Einteilungsverfahren stehen sie sich gleich, beide sind Gattungen und werden in bestimmte Arten eingeteilt, wenn auch die Einteilungsprincipien, auf die wir bald kommen werden, je nach der qualitativen Natur der einzuteilenden Gegenstände verschieden sind. Der Begriff der Gattung wird aber in der Lehre von der Einteilung auch noch in einer andern Hinsicht in völliger Allgemeinheit genommen. Gehen wir von dem ersten der oben aufgestellten Beispiele aus, nach dem die Tiere in Knochentiere und in knochenlose eingeteilt werden, so kann man die Knochentiere wieder in Säugetiere, Vögel, Amphibien und Fische einteilen, und in diesem Falle sind die Knochentiere die Gattung, und die Säugetiere, die Vögel u. s. w. die Arten. Man kann aber weiter etwa die Vögel als das totum dividendum oder als die Gattung betrachten und sie einteilen in die Arten: Raubvögel, Singvögel, Klettervögel, Hühnervögel, Sumpfvögel und Schwimmvögel, und so kann jede dieser Abteilungen aufs neue eingeteilt werden, z. B. die Raubvögel in Geier, Falken, Eulen und Würger, und so fort, bis man auf die Einzelwesen kommt. In der Naturgeschichte wird der Gattungsbegriff nicht in dieser Allgemeinheit genommen; dort nennt man die Vielheit der Tiere nicht eine Gattung, sondern ein Reich, den Inbegriff der Vögel ferner bezeichnet man als eine Klasse, die Raubvögel als eine Ordnung und erst

die Eulen als eine Gattung, die an dem Uhu, der Schleiereule, dem Kauze u. s. w. ihre Arten hat. In der Dispositionslehre dagegen heisst jede Mehrheit von Einzelwesen oder von einzelnen Thätigkeiten, die durch denselben allgemeinen Begriff mit einander verbunden sind, eine Gattung, so verschieden diese Gattungen auch sind sowohl der Qualität nach als dem Umfang nach; unter Arten aber versteht man die besonderen Gruppen, in die eine Gattung ihrer Natur nach zerfällt. So viel von dem totum dividendum oder von der Gattung.

Was aber zweitens die Arten betrifft, so lässt sich von ihnen im Allgemeinen nur dasselbe sagen, was oben von den Teilen jedes Ganzen gesagt worden ist, nämlich dass sie zusammengenommen die Gattung ausmachen und der Gattung also subordiniert sind, dass sie aber unter einander koordiniert sind und sich gegenseitig ausschliessen. Die Knochentiere und die knochenlosen Tiere machen zusammen die Tierwelt aus, aber im Verhältnis zu einander sind die Knochentiere und die knochenlosen Tiere koordiniert, verhalten sich zu einander wie das Besondere zu dem Besonderen und schliessen sich dergestalt aus, dass ein Knochentier kein knochenloses sein kann, und eben so wenig umgekehrt. Ebenso machen die Epen, die lyrischen Gedichte und die Dramen zusammen die poetischen Kunstwerke aus, während sie im Verhältnis zu einander koordiniert sind und sich in der Weise ausschliessen, dass ein episches Gedicht kein lyrisches sein kann und kein dramatisches, und so auch umgekehrt.

Das dritte und zwar das Hauptmoment, welches bei jeder Einteilung in Betracht gezogen werden muss, ist aber das Einteilungsprincip (*fundamentum* oder *principium dividendi*). Nach dem Einteilungsprincip richtet sich jede Einteilung und die Einteilungsglieder fallen ganz verschieden aus, wenn man verschiedene Einteilungsprincipien zu Grunde legt. Jede Sache bietet so viele Gesichtspunkte dar, dass man sie in der Regel auf sehr verschiedene Weise einteilen kann. Man teilt die Dreiecke ein in gleichseitige, in gleichschenklige und in ungleichseitige; man teilt sie aber auch ein in rechtwinklige, stumpfwinklige und spitzwinklige, und diese beiden äusserst verschiedenartigen Einteilungen entspringen aus den verschiedenen Einteilungsprincipien, die man in dem einen und in dem andern Falle zu Grunde legt. Im ersteren

Fall bildet das Grössenverhältnis der Seiten das Einteilungsprincip, im letzteren Falle ist es von der Beschaffenheit der Winkel hergenommen. Teilt man die Pflanzen in Monokotyledonen, Dikotyledonen und Akotyledonen, so hat man die Zahl der Samenlappen oder der Kotyledonen zum Einteilungsprincip genommen. Teilt man aber die Pflanzen nach dem Linné'schen System in die bekannten 24 Klassen ein, so hat man die Beschaffenheit der Fruktifikations-Organe zum Einteilungsprincip genommen. Je zahlreicher und verschiedenartiger die Eigenschaften und Bestandteile der Dinge sind, welche zu einer Gattung gehören und daher eingeteilt werden können, desto zahlreicher und verschiedenartiger sind auch die Einteilungen, die man machen kann. Betrachtet man z. B. die Menschen in ihrer Gesamtheit als eine Gattung, so können sie in äusserst verschiedener Weise eingeteilt werden, da die Gesichtspunkte, nach denen ein Mensch beurteilt werden kann, unendlich zahlreicher sind, als bei jedem andern Wesen. Man kann die Menschen einteilen: 1) nach ihrer Hautfarbe in weisse, gelbe, kupferrote, braune und schwarze, und erhält so die sogenannten Menschenracen; 2) nach den Erdteilen in Europäer, Asiaten, Afrikaner, Amerikaner und Australier; 3) nach der physischen Beschaffenheit ihres Wohnorts in Bergbewohner, Thalbewohner, Küstenbewohner u. s. w.; 4) nach ihrer Sprache und Nationalität in Deutsche, Engländer, Franzosen u. s. w.; 5) nach ihrem Stande in Ackerbauer, Gewerbetreibende, Kaufleute, Juristen, Krieger, Diplomaten, Aerzte, Lehrer, Künstler, Prediger u. s. w.; 6) nach dem Lebensalter in Mädchen und Knaben, Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen, Greise und Matronen; 7) nach dem Geschlechte in männliche und weibliche Wesen; 8) nach dem Grade ihrer Kultur in Naturvölker und in Kulturvölker; 9) nach der moralischen Gesinnung in Gute und Böse; 10) nach der Religion in Monotheisten und Polytheisten, und ausserdem noch auf viele andere Arten.

So verschieden aber die Principien sind, nach welchen eine und dieselbe Sache eingeteilt werden kann, so lassen sie sich doch zunächst in zwei Klassen unterscheiden: entweder nämlich liegen sie ausserhalb der Sache, oder sie sind aus der Sache selbst genommen. Ein Fall der ersteren Art würde z. B. die Einteilung der Kräuter in Futterkräuter und in giftige sein, denn hier

ist der Einteilungsgrund nicht aus der Natur der Kräuter, sondern von einer Beziehung derselben auf den tierischen Organismus hergenommen. Dass das Bilsenkraut für die Tiere, die sich davon nähren wollten, ein Gift ist, ist dem Bilsenkraut an und für sich nicht wesentlich und hat mit seiner Organisation und seiner Stellung im Pflanzensystem nichts zu schaffen. Der Naturhistoriker, der die Pflanzen einteilt, wird diese Beziehung, dass manche derselben für den tierischen Organismus Gifte sind, in keinem Falle zum Mittelpunkt seiner Einteilung machen, sondern diese Eigenschaft nur beiläufig erwähnen. Von dieser Art sind alle Einteilungen, die nach dem Princip des Nutzens oder Schadens der einzuteilenden Sache gemacht sind. Man kann die Tiere z. B. in nützliche und schädliche Tiere einteilen nach dem Gewinn oder Nachteil, den sie dem Menschen bringen, und die nützlichen wieder etwa nach ihrem Aufenthaltsort in solche, die der Mensch in seinen Wohnungen hält: die Haustiere, und in solche, die in der Wildnis leben. Für den Menschen selbst ist es nun allerdings von unendlicher Wichtigkeit, dass er die Tiere nach dem Gesichtspunkt des Nutzens einteilt, denn auf der Existenz und Pflege der nützlichen Tiere und besonders der Haustiere. z. B. des Pferdes, des Ochsen, des Schafes, des Kamels u. s. w., beruht zum Teil die menschliche Kultur; aber für die Organisation eines Tieres in sich selbst und seine Einordnung in ein System ist es doch etwas sehr Gleichgültiges und Aeusserliches, ob es dem Menschen nützlich ist oder schädlich. Und da dieses Einteilungsprincip des Nutzens ein der Natur des Tieres äusserliches Princip ist, so werden in einer danach gemachten Einteilung die allerverschiedenartigsten Tiere zusammengefasst; z. B. ist die Katze ein Haustier und auch die Kuh, zwei Tiere, die fast nichts weiter mit einander gemein haben, als dass sie Säugetiere sind und dem Menschen Nutzen bringen. Aber trotz dieser Aeusserlichkeit werden Einteilungsprincipien der Art doch sehr oft auch in der Anfertigung von Dispositionen in Anwendung gebracht, z. B. in der Disposition von Reden. Soll z. B. die Wahrheit irgend einer Behauptung bewiesen werden, so kann dieses objektiv geschehen nach der Natur der Wahrheit, aber wenn dieser Beweis vor einer Versammlung von Menschen, die danach sich bestimmen sollen, geführt werden soll, so ist auf die Meinungen, die

Vorurteile, die Neigungen derselben Rücksicht zu nehmen und danach die Aufeinanderfolge der Argumente, die Art und Weise, in der sie vorgetragen werden, und vieles andere zu bestimmen. Das ist es vielleicht, was Quintilian in seiner Begriffsbestimmung der Disposition als eine utilis rerum ac partium in locos distributio (vergl. S. 59. Z. 8) bezeichnet. Nützlich ist die Verteilung der Argumente in der Disposition, wenn sie so gemacht ist, dass sie auf einen bestimmten Kreis von Zuhörern bestimmend einwirkt.

Wird das Einteilungsprincip zweitens aus der Sache selbst genommen, welche eingeteilt werden soll, so sind auch hier wieder zwei Fälle zu unterscheiden: entweder macht man 1) nur einen Teil oder ein Merkmal der Sache zum Einteilungsprincip, oder 2) den Inbegriff aller ihrer Merkmale, d. h. ihren Begriff.

Wir erläutern zunächst den ersten Fall, der also darin besteht, dass man einen Teil oder ein Merkmal der Sache zum Einteilungsprincipe nimmt. Wir müssen uns aber zunächst über diesen Unterschied von Merkmal und Teil näher erklären. An dem menschlichen Körper, z. B. sind der Fuss, die Hand, der Kopf, das Herz u. s. w. Teile, dagegen die Farbe, die Selbstbewegung, das Wachstum u. s. w. sind Eigenschaften oder Merkmale. Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte, Frucht sind Teile der Pflanzen, aber das Wachstum, das Blühen, der Säfteumlauf, die grüne Farbe sind Eigenschaften derselben. Die Stände sind Teile eines geordneten Staatslebens, aber Freiheit und Gerechtigkeit sind Eigenschaften eines solchen.

Den Unterschied zwischen Teilen und Merkmalen wird man demnach etwa so bestimmen können, dass jene von einander und vom Ganzen gesondert werden können und dann ein relatives Ganze für sich ausmachen, während die Eigenschaften nur in dem Gegenstand das sind, was sie sind, und gesondert von ihm nicht gedacht werden können. Wir sagen nun also, dass man die Einteilungsprincipien eben so sehr von den Teilen, als von den Merkmalen herleiten kann. Nehmen wir z. B. die Klasse der Vögel, so kann man sie einteilen nach den Füssen, nach dem Schnabel, nach dem Gefieder, nach den Verdauungswerkzeugen, nach den Eiern und nach anderen Teilen des Vogelkörpers; aber auch nach ihrer Ernährung, nach ihrem Aufenthaltsorte, nach ihrem Vaterlande, nach ihrer

Fortbewegung, nach der Beschaffenheit ihrer Nester und noch nach manchen andern Merkmalen und Eigenschaften. Betrachtet man etwa die Füsse der Vögel, so findet man: 1) kurze nach hinten gestellte Füsse, deren Zehen durch Schwimmhäute mit einander verbunden sind; 2) Füsse von bedeutender Länge, die über der Einlenkung noch ein Stück unbefiedert sind und zwischen den Zehen halbe Schwimmhäute haben; 3) ziemlich lange, dicke, starke Beine, die zum festen Gang auf dem Lande eingerichtet sind und wenig gebogene Nägel haben; 4) Kletterfüsse. d. h. ziemlich kurze und zum Klettern eingerichtete Füsse. an denen zwei Zehen nach vorn und zwei nach hinten gestellt werden können; 5) kurze und schwache Füsse, die mit sehr vielen Gelenken versehen sind und daher vom Vogel mit Nutzen dazu verwendet werden können, Zweige zu umklammern und sich dort festzuhalten; 6) kurze Füsse mit starken und hakenförmig gekrümmten Krallen, die zum Zerreissen der Tiere organisiert sind. Hiernach würden die Vögel in sechs Ordnungen zerfallen. Nicht minder könnten sie aber auch nach jedem andern Teile eingeteilt werden, vor Allem nach dem Schnabel, da der Schnabel für den Vogel von so grosser Bedeutung ist. Man kann die Einteilung der Vögel aber auch nach jedem Merkmale derselben machen, z. B. indem man den Aufenthaltsort zum Einteilungsprincip nimmt, nach dem die Vögel sich unterscheiden: 1) in solche, die auf dem Wasser leben; 2) solche, die sich an sumpfigen Stellen aufhalten; 3) die auf der Erde leben; 4) auf Bäumen; 5) in Büschen; 6) auf Felsen. Bei lebendigen Geschöpfen liegt in jedem Teile die Natur des Ganzen; wer also nach einem Teile richtig und umsichtig einteilte, der würde dieselbe Einteilung erhalten, die man auch aus dem Princip des Ganzen erhielte, wenn man dieses Princip als einen einfachen Begriff gefasst und ausgesprochen hätte.

Die Einteilung aber nach dem Begriffe der Sache ist die allgemeinste Einteilung, aus der sich die Arten der Gattung am lebendigsten und naturgemässesten ergeben; denn der Begriff der Sache ist das, was die Sache zu dem macht, was sie ist, was ihr also in allen Formen und Verhältnissen zukommt und was sie von allen andern Dingen aufs bestimmteste unterscheidet. Linné hat die Pflanzen nach ihren Fruktifikationsorganen in 24 Klassen

eingeteilt, er hat also einen Teil der Pflanze zum Einteilungsprincip genommen. Da die Pflanze ein lebendiger Organismus ist, in welchem jedes Glied den Begriff des Ganzen in seiner Weise abspiegelt und überdies jene Organe zu den wesentlichsten Teilen der Pflanze gehören, so muss auch das Linné'sche System mit dem System, nach welchem die Natur selbst die Pflanzen einteilt, in sehr wesentlichen Stücken zusammenfallen. Da aber jene Organe zu einseitig festgehalten werden und namentlich auch auf manche Aeusserlichkeiten, wie die Zahl der Staubfäden, ein zu massgebendes Gewicht gelegt wird, so muss das Linné'sche System mit dem System der Natur doch auch vielfach in Widerspruch stehen. Daher hat man später den Totalhabitus der Pflanzen, d. h. die Allgemeinheit ihres Wesens, zum Einteilungsprincip gemacht und hierdurch das natürliche Pflanzensystem begründet. Wenn auch diese Einteilung nach dem natürlichen Systeme nicht bei allen Botanikern gleich ausfällt, so rührt das ohne Zweifel daher, dass der Begriff des Totalhabitus einer Pflanze verschieden bestimmt wird.

Wie jede Sache nur einen bestimmten Begriff hat, so kann es von ihr auch nur eine diesem Begriffe entsprechende, also naturgemässe Einteilung geben, und ist diese einmal gefunden, so darf von ihr auch nicht wieder abgegangen werden. In der That sind auch schon von den Alten eine grosse Zahl von Einteilungen gefunden, die als ein sicheres Resultat der menschlichen Einsicht und Wissenschaft für alle Zeiten festgehalten werden. Wer könnte die Einteilung der Erscheinungsformen in Raum und Zeit, der organischen Wesen in Tiere und Pflanzen, der Temperamente in das sanguinische, cholerische, melancholische und phlegmatische, der Poesie in epische, lyrische und dramatische, der Mathematik in Geometrie und Arithmetik, der Philosophie in Logik, Physik und Ethik (die Lehren vom Wahren, Schönen, Guten) und viele andere Einteilungen abändern? Viele derselben sind so tief in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen, dass sie fast wie Grundsätze angesehen und gebraucht werden.

Es werde noch ein Versuch gemacht, zur Erläuterung der Einteilungslehre die Einteilung der Geistesthätigkeiten in Erkenntnis, Wille und Gefühl aus dem Begriff der Geistesthätigkeiten herzuleiten. Man kann die Geistesthätigkeit zunächst als das sich entwickelnde Selbstbewusstsein erklären.

Das Selbstbewusstsein aber ist das Sein des Menschen in sich selber, wo er sich von sich selbst unterscheidet oder sich selbst zum Gegenstande hat. Indem der Mensch „Ich" sagt, verhält er sich als Selbstbewusstsein und eben als Ich hat die menschliche Seele sich selbst zum Objekt oder ist Subjekt und Objekt in einer Person. Dass der Mensch selbstbewusst ist, darin liegt sein Begriff, sein innerstes Wesen. Als selbstbewusstes Wesen aber tritt der Mensch der Welt gegenüber, die ihm zunächst als ein von seiner Subjektivität wesentlich verschiedenes Objekt erscheint, und die Geistesthätigkeit besteht nur darin, den Gegensatz zwischen der selbstbewussten Seele und der objektiven Welt aufzuheben und das Selbstbewusstsein so zu erweitern, dass die Seele, die mit sich selbst eins ist, auch in der Aussenwelt sich selbst findet. Dieses geschieht aber zunächst durch zwei Arten von Thätigkeiten, nämlich 1) dadurch, dass sie die äusseren Objekte sich aneignet, und 2) dadurch, dass sie die in ihr liegenden Tendenzen in den äusseren Objekten zum Dasein bringt. Die erstere Art der Geistesthätigkeiten ist die Erkenntnis, die letztere der Wille. In beiderlei Thätigkeiten aber befindet sich die Seele in einer bestimmten Stimmung, die als Drittes von den beiden Geistesprozessen unterschieden werden kann und mit dem Namen des Gefühls bezeichnet wird. So gewänne man aus dem Begriff der Geistesthätigkeit die Einteilung der Geistesthätigkeiten in Erkenntnis, Wille und Gefühl.

Dasselbe Princip der Einteilung, nach dem die Geistesthätigkeit das sich entwickelnde Selbstbewusstsein oder die Identificierung des Subjektiven und Objektiven ist, kann man wieder auf jede einzelne von den drei genannten Geistesthätigkeiten anwenden und erhält so Unterabteilungen, die selbst wieder so fort geteilt werden können; so dass man durch konsequente Befolgung eines sicheren Einteilungsprincips in das Besondere und Einzelne der Psychologie eingeführt wird und eine vollständige Disposition dieser Wissenschaft erhält. Nämlich die Erkenntnisthätigkeit kann wieder entweder vorwiegend objektiv, oder vorwiegend subjektiv sein, oder in einer höheren Allgemeinheit beides vereinigen; oder genauer ausgedrückt: die erkennende Seele kann sich in das äussere Objekt versenken, oder in sich ein subjektives Zeichen hervorbringen, welches ein Aequivalent des festgehaltenen Objekts bleibt, oder sie kann den Begriff des Objekts erfassen, der eben so ein

Produkt der subjektivsten Seelenthätigkeit ist, als er das ungetrübte Wesen des Objekts selbst enthält. Hiernach würde sich die Erkenntnisthätigkeit einteilen in: 1) die Anschauung d. i. Versenkung der selbstbewussten Seele in das äussere Objekt; 2) die Vorstellung d. i. Setzung eines subjektiven Zeichens, welches ein Aequivalent der Anschauung ist (Bilder, Töne, Wörter sind solche Zeichen); 3) die Bildung des Begriffs, der das allgemeine Wesen des Objekts ist, — den innersten Akt des Selbstbewusstseins.

Nach demselben Princip kann man auch den Willen und das Gefühl einteilen. Der erste Akt des Willens ist die subjektive Unabhängigkeit, wofern der Mensch sich schlechterdings nur aus sich selbst bestimmt und die Verhaltungsregeln seines Thuns aus sich nimmt; in dieser Form ist der Wille Willkür. Das Gegenteil davon ist der abstrakt objektive Wille, wenn nämlich der Wille des Menschen einem objektiven Willen sich unterwirft in Knechtschaft, Gehorsam und Autorität und von da die Verhaltungsregeln zu seinem Thun entnimmt. Oder der Wille erhebt sich über beide Einseitigkeiten (über Willkür und blinden Gehorsam) und verfolgt in der Vermittlung zwischen sich und dem Objekt einen allgemeinen, vernünftigen Zweck, zu dessen Realisierung sich sowohl das wollende Subjekt als das Objekt, auf das sich der Wille bezieht, als Mittel verhalten. Das ist die Willensfreiheit, die rechte Sittlichkeit oder die Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit dem göttlichen.

Endlich kann auch das Gefühl als die unmittelbare Einheit des Subjekts mit sich oder die eigentümliche Stimmung des Subjekts bei allen seinen Thätigkeiten eingeteilt werden, je nachdem es in einer blossen subjektiven Erregung besteht, oder nach einem äusseren Objekt hingezogen wird, oder endlich in einem allgemeinen Wesen, einer Idee u. s. w. ruht. Blos subjektive Stimmungen sind Freude, Schmerz u. s. w., bei denen nur die Qualität des Gefühls in sich beachtet und auf ein äusseres Objekt keine Beziehung genommen wird. Gefühle aber, in denen sogleich ein Zug nach einem andern hin hervortritt, sind die sogenannten sympathetischen Gefühle, z. B. Liebe, Hass, Mitleiden, Sehnsucht. Allgemeine oder ideale Gefühle aber sind z. B. der Patriotismus (das Gefühl der Vaterlandsliebe), der Geschmack (das Gefühl des Schönen), das Gewissen (das Gefühl des Guten und Bösen).

Es würde leicht sein, auch diese Unterabteilungen nach demselben Einteilungsprincip wieder einzuteilen, z. B. die Anschauung in die drei Teile: Bemerken, Aufmerken und Beobachten, je nachdem die anschauende Seele von einem äusseren Objekte zufällig erregt wird (Bemerken), oder sich aus sich selbst fortwährend auf ein solches Objekt hinrichtet (Aufmerken), oder endlich in einer vernünftigen Ordnung die Anschauungen verfolgt (Beobachten).

In ähnlicher Weise könnte man das Vorstellungsvermögen in Einbildungskraft, Phantasie und Gedächtnis, und das Begriffsvermögen in Verstand, Urteilskraft und Vernunft einteilen, und eben so die Unterabteilungen der Willensthätigkeit und der Gefühlsthätigkeit bilden; doch beschränken wir uns auf das Gesagte, da es hinreicht, um das Wesen einer Einteilung aus dem Begriffe der Sache heraus zu erläutern. Je sicherer das Wesen eines Begriffs erkannt ist, und je vollständiger seine Momente bestimmt sind, desto klarer, richtiger und vollständiger wird natürlich auch die Einteilung, die den Begriff der Sache zu ihrem Princip nimmt.

Schliesslich werde noch bemerkt, dass jede Einteilung gleichsam jeden Schritt und Tritt Zerteilungen voraussetzt, wie sich dieses übrigens nach den obigen Bemerkungen über die untrennbare Verbindung des Zerteilens und Einteilens von selbst versteht. Teilt man eine Sache ein nach ihren Bestandteilen, so setzt man dabei die Zerteilung derselben in Bestandteile voraus; eben so setzt man die Teilung eines Begriffs in seine Merkmale voraus, wenn man den Begriff der Sache zum Einteilungsprincip macht. Das wichtigste Moment in der Lehre von der Einteilung ist das Einteilungsprincip; dieses aber setzt stets die Zerteilung der Sache voraus, welche eingeteilt werden soll.

VII. Die Zerteilung und die Einteilung als Bestandteile der Disposition.

Da die Gegenstände, welche betrachtet werden, entweder Individuen oder Gattungen sind, oder doch wenigstens von ihrer individuellen oder allgemeinen Seite betrachtet werden

können, so folgt, dass die Dispositionen entweder Zerteilungen oder Einteilungen sind. Ist der Gegenstand, der das Thema einer Abhandlung oder einer Rede bildet, ein individuelles Ganze, so wird die Disposition im Allgemeinen die Form einer Zerteilung erhalten; dagegen wird die Disposition der Hauptsache nach eine Einteilung sein, wenn der zu betrachtende Gegenstand ein Gattungsbegriff ist oder doch den Charakter der Allgemeinheit trägt. Soll ich z. B. ein bestimmtes Haus beschreiben, so habe ich es mit einem individuellen Ganzen zu thun und muss daher dieses, um Ordnung und Zusammenhang in die Beschreibung zu bringen, nach bestimmten in der Natur des Hauses liegenden Teilungsprincipien zerteilen, also z. B. in Stockwerke und Dach, in vordere Seite und hintere Seite, in Aeusseres und Inneres. Eben so habe ich es, wenn ich eine bestimmte Handlung, etwa den Tod des Sokrates, erzählen soll, mit einem bestimmten Zeitereignis, also wieder mit einem individuell abgegrenzten Ganzen zu thun und muss dasselbe daher, um eine allgemeine Disposition zu gewinnen, in Abschnitte zerschneiden, also eine Partition machen, indem ich etwa das Ereignis in den Anfang, die Mitte und das Ende zerlege, oder wenn ich weiter aushole, etwa auch noch das Vorher und das Nachher, d. h. seine Veranlassung und seine Folgen mit hinzunehme. Soll ich dagegen z. B. eine Darstellung der Geistesthätigkeiten geben, so ist der Gegenstand ein Gattungsbegriff oder etwas Allgemeines und die Disposition, die der Darstellung gegeben werden muss, wird daher zunächst nur die Form der Einteilung annehmen können; man würde also, wie das in den Psychologieen meist geschieht, die Geistesthätigkeiten in Erkenntnis, Wille und Gefühl einteilen und nach dieser Disposition die Vorstellungen ordnen. Wenn demnach aus der bisherigen Betrachtung mit Notwendigkeit hervorzugehen scheint, dass eine jede Disposition entweder den Grundcharakter einer Partition oder den Grundcharakter einer Division hat, so gilt dieses doch nur eben von dem Grundcharakter der Disposition. Begnügt man sich nicht mit den Hauptteilen der Disposition, sondern bestimmt weiter die Unterabteilungen und verfolgt die Sache überhaupt bis ins Einzelne, so wird man zuletzt ein Skelett erhalten, dessen Glieder eben so sehr durch das Princip der Partition als durch das der Division von einander geschieden und mit einander verbunden sind.

Denn nehmen wir zuerst die Partition vor, so wird sich ergeben, dass sie ihrer Natur nach die Division in ihrem Gefolge hat. Die Partition ist nämlich, wie erwähnt, die Teilung eines individuellen Ganzen, aber jedes individuelle Ganze hat trotz seiner Individualität als Ganzes einen bestimmten Umfang von verschiedenartigen Bestandteilen, Eigenschaften, Merkmalen und Momenten und nach dieser Verschiedenartigkeit lässt sich eine Einteilung machen, oder die Verschiedenartigkeit der Momente ist vielmehr selbst schon eine Einteilung eines Gattungsbegriffs in Arten. Jedes individuelle Ganze hat in seinem Hintergrunde allgemeine Bestimmungen und nach den letzteren ist es mancherlei Einteilungen zugänglich, während es nach seiner individuellen Bestimmtheit nur zerteilt werden kann. Die oben angeführten Beispiele bestätigen dieses allgemeine Urteil. Die Beschreibung eines Hauses beruhte zunächst auf einer Zerteilung, aber setzt man diese Teilung durch das ganze Haus nur konsequent fort, so erhält man eine Vielheit von Räumen, die nach ihrer Bestimmung verschiedenartige Einteilungen zulassen; man teilt die inneren Räume eines Hauses z. B. ein in Stuben, in Säle, Korridore, Küchen, Keller u. s. w.; ja man kann jeden von diesen Räumen wieder einteilen, die Stuben z. B. nach ihrer Bestimmung in Wohnstuben, Schlafstuben, Putzzimmer, Billardzimmer, Konferenzzimmer, Unterrichtszimmer (Klassen) u. s. w., und jedermann sieht ein, dass zur vollständigen Beschreibung eines Hauses auch diese und andere Einteilungen gehören. Ja man kann noch weiter gehen und sagen, dass die Beschreibung eines Hauses sogar in vielen Fällen schon eine Einteilung voraussetzt, und mit ihr anfängt. Denn jedes bestimmte Haus ist eine Art von Häusern, etwa ein Wohnhaus oder ein Wirtshaus oder ein Rathaus, eine Schule, ein Gotteshaus u. s. w., und wenn ich so ein Haus als eine Art von Häusern bestimme, so teile ich schon ein, nämlich den Gattungsbegriff des Hauses in verschiedene Arten. Zu ganz ähnlichen Resultaten werden wir geführt, wenn wir das zweite der oben von einer Partition gegebenen Beispiele näher betrachten. Wenn jemand den Tod des Sokrates erzählen wollte, so hätte er allerdings zunächst eine individuelle, in der Zeit verlaufende, irgendwo anfangende und irgendwo endende Handlung vor sich und er müsste sie demnach in Abschnitte zerteilen; also etwa die Veranlassung seiner Anklage, die Anklage selbst, die

Verteidigung, die Verurteilung, die Gefangennehmung, den Tod, die Folgen des Todes nach einander darstellen. Aber sogleich mit dieser Zerteilung des Zeitereignisses entstehen verschiedenartige Situationen und Verhältnisse, die unter die Kategorie der Einteilung fallen. Schon Sokrates, obgleich eine und dieselbe Persönlichkeit, zeigt in den verschiedenen Situationen und Verhältnissen, in die er versetzt wird, verschiedenartige Tugenden: strenge Gerechtigkeit seinen Anklägern gegenüber, unbedingten Gehorsam gegen die bestehenden Staatsgesetze, Geduld im Leiden, Liebe und Freundschaft gegen seine Schüler, Hoffnung auf ein ewiges Leben u. s. w. Es treten also in der Erzählung von dem Lebensende des Sokrates von selbst seine verschiedenartigen Tugenden hervor; der Gattungsbegriff der Sokratischen Tugenden teilt sich von selbst in die einzelnen Arten von Tugenden, und die einzelnen Situationen, in die Sokrates im Verlauf der Handlung eintritt, sind verschiedenartige Gemälde seiner moralischen Grösse.

Wie so jede Zerteilung entsprechende Einteilungen im Gefolge hat, so giebt es auch keine Einteilung ohne entsprechende Zerteilungen. Wenn die Geistesthätigkeiten, um auf das obige Beispiel zurück zu kommen, in Erkenntnis, Wille und Gefühl unterschieden werden, so ist das eine Einteilung eines Gattungsbegriffs in seine Arten. Wenn nun aber weiter der Unterschied und das Verhältnis der Geistesthätigkeiten näher angegeben werden soll, so wird man mit Notwendigkeit darauf geführt, die specifischen Merkmale jeder einzelnen Geistesthätigkeit anzugeben, aber eine solche Angabe der Momente eines Begriffs ist eine Zerteilung desselben, eine partitio. Auch noch von einer andern Seite tritt aus der Einteilung der Geistesthätigkeiten in Erkenntnis, Wille und Gefühl eine Zerteilung hervor; denn betrachtet man jede Geistesthätigkeit für sich, so erscheint sie als ein Prozess und durchläuft als solcher in der Zeit bestimmte Stufen, z. B. fängt jede sichere Erkenntnis von der Anschauung an und erhebt sich von da durch die Vorstellung, die eine innerlich gewordene Anschauung ist, zum Begriff der Sache, welche vorher angeschaut und dann vorgestellt wurde. Anschauen, Vorstellen und Bilden des Begriffs erscheinen so als Abschnitte in dem Prozess der Erkenntnisthätigkeit, und wir haben daher eine partitio. Dieses letztere Beispiel zeigt auch recht deutlich, wie lebendig die divisio und die partitio in

einander greifen und sich durchdringen, und wie es oft nur auf den Standpunkt der Betrachtung ankommt, ob gewisse Unterschiede als Teile einer partitio oder als Arten einer divisio erscheinen. Denn in dem vorliegenden Falle sind die Anschauung, die Vorstellung und der Begriff Abschnitte einer partitio, wenn man sie als Teile der werdenden Erkenntnis ansieht; wenn man sie dagegen als fertige Akte betrachtet, so werden sie Arten der Erkenntnis, und sie ergeben sich durch eine divisio. Da nun nach der bisherigen Ausführung jede Zerteilung notwendiger Weise entsprechende Einteilungen in ihrem Gefolge hat, und eben so jede Einteilung ihrer Natur nach sich mit entsprechenden Zerteilungen verbindet, so ergiebt sich, dass jede Disposition, die in der richtigen Teilung des vorgeschriebenen Themas besteht, die Zerteilung und die Einteilung zu ihren Bestandteilen hat. Jede Disposition wird daher zunächst wohl entweder als eine Zerteilung oder als eine Einteilung erscheinen, je nachdem der zu behandelnde Gegenstand unter die Kategorie des Individuellen oder des Allgemeinen fällt; aber es wird eines von diesen Teilungsprincipien nur vorherrschen, während das andere jedenfalls auch vorhanden ist, sich aber dem herrschenden unterordnet. In vielen Fällen erscheint diese Unterordnung so, dass die eine von diesen Teilungen die Hauptabteilungen der Disposition und die andere die Unterabteilungen bestimmt. In vielen andern Fällen treten die Zerteilung und die Einteilung nicht so äusserlich einander gegenüber, sondern indem sich die Disposition nach dem einen dieser Principien vollführt, tritt in den sich bildenden Teilen das andere Princip wie von selbst hervor. Selbst wenn die Disposition äusserlich nur als eine Division oder nur als eine Partition erschiene, so liegt die andere Art der Teilung doch stets im Hintergrunde und tritt sogleich in den Vordergrund, wenn die Sache vollständig durchgeführt wird.

Auf diese Bestimmungen über die untrennbare Verbindung der partitio und der divisio in der Disposition, welche aus der untrennbaren Einheit des Individuellen und des Allgemeinen folgen, wird denn auch in namhaften Lehrbüchern der Rhetorik Rücksicht genommen; auch finden sie sich, was noch wichtiger erscheint, in guten Dispositionen bestätigt. Was zuerst die Autoritäten anbetrifft, so scheint selbst der grösste Lehrer der Rhetorik Quintilian die

Disposition als eine Verbindung der partitio und divisio zu betrachten, obgleich seine Worte noch manches Unklare enthalten. Die Definition, welche er von dem Begriff der Disposition giebt, lautet nämlich in der Ursprache so (cf. lib. VII, 1,1): *Sit igitur (ut supra significavi) divisio rerum plurium in singulas: partitio singularum in partes discretus ordo et recta quaedam locatio prioribus sequentia annectens: dispositio utilis rerum ac partium in locos distributio.* Diese Worte möchten etwa in folgender Weise in unsere Muttersprache zu übersetzen sein: Es sei demnach, wie ich oben bemerkt habe, die Einteilung die Scheidung *(discretus ordo)* einer Mehrheit von Dingen *(rerum plurium)* in einzelne (nämlich einzelne Dinge oder einzelne Arten): die Zerteilung eine Scheidung einzelner Dinge *(singularum)* in ihre Teile und eine richtige Stellung derselben, die das Folgende mit dem Vorhergehenden in Verbindung bringt. Dieses vorausgesetzt, ist die Disposition eine zweckmässige *(utilis)* Verteilung der Dinge (oder vielmehr der Arten, in welche die Mehrheit der Dinge eingeteilt worden ist) und der Teile (nämlich der einzelnen Dinge, welche durch die partitio zerlegt worden sind) an ihre Stellen. Quintilian setzt also voraus. dass durch die divisio die res (deutlicher hiesse es species oder formae) und durch die partitio die Teile einer einzelnen Sache gefunden werden; die dispositio aber die divisio und die partitio zu ihrer Grundlage hat und den durch die divisio gefundenen Arten und den durch die partitio gewonnenen Teilen in der Rede eine solche Anordnung und Aufeinanderfolge giebt, dass der Zweck der Rede dadurch erreicht wird. Ist das der Sinn der denkwürdigen Definition, so liegt darin etwa dasselbe, was wir oben ausführlicher entwickelt haben, und es ist nur zu bedauern, dass Quinctilian in dem siebenten Buche, welches von der Disposition der Reden handelt, nicht ausdrücklich und bestimmt genug auf diese Definition zurückkommt. Auch die neueren Rhetoriker kommen auf diese Verbindung, welche die divisio und die partitio in der Disposition eingehen, freilich auch nur beiläufig und ohne den Gedanken gründlich zu entwickeln. Ich führe nur zwei Zeugnisse an, nämlich von Herling und Schmeisser. Herling bemerkt in seiner Stilistik S. 457*): Eine Disposition kann in ihren Haupt-

*) Herling, theoretisch-praktisches Lehrbuch der Stilistik. Hannover 1837.

teilen eine Partition sein, während sie in den Unterabteilungen eine Division ist, und umgekehrt; setzt aber auch, was nicht ganz richtig ist, hinzu, dass eine Disposition aus lauter Partitionen oder aus lauter Divisionen bestehen könne.

Auch Schmeisser kommt in seinem Lehrbuche der Rhetorik*) darauf, dass die Division und die Partition in der Disposition zur Anwendung kommen. Er sagt z. B. § 123 über die Urteilseinteilungen Folgendes: Beide Arten der Urteilseinteilungen, nach der Partition und nach der Division, können übrigens mit einander verbunden werden. Hat man nämlich das Urteil nach der Partition eingeteilt (besser hiesse es: zerteilt), nämlich in Subjekt und in Prädikat, so kann man das Subjekt oder das Prädikat oder auch beide in ihre Arten zerlegen und daraus Abteilungen machen. Er führt zum Beleg dieser Behauptung folgendes Beispiel an: Die Religion hat einen hohen Wert — also ein Thema, welches unter die Kategorie der Beweisführungen oder der Urteilsbegründungen gehört. Nach Schmeisser kann man zunächst das Urteil, welches das Thema der Abhandlung bildet, in seine Teile — nämlich das Subjekt und das Prädikat — zerteilen. Das Subjekt ist der Begriff der Religion und das Prädikat der hohe Wert derselben. Man kann also zunächst folgende Disposition machen: 1) Begriff der Religion; 2) Wert der Religion. Der Begriff der Religion hat aber als Gattungsbegriff verschiedene Arten, von denen die wichtigsten sind: die natürliche Religion und die geoffenbarte Religion; und eben so ist der Wert der Religion nach den verschiedenen Verhältnissen, in welche der Mensch treten kann, ein verschiedenartiger; ihre Kraft kann sich nach Schmeisser bewähren entweder im Glück oder im Unglück oder im Hinblick auf die Zukunft. Schmeisser giebt von diesen Gesichtspunkten aus folgende Disposition des Themas: Die Religion hat einen hohen Wert.

I. Erklärung der Religion:
   a) der natürlichen; b) der geoffenbarten.
II. Wert der Religion:
   a) sie heiligt das Glück; b) sie tröstet im Unglück; c) sie eröffnet eine frohe Aussicht auf die Zukunft.

*) Schmeisser, Lehrbuch der Rhetorik, Karlsruhe. 4. Aufl. 1861.

Diese Disposition ist also in der That in ihren Hauptteilen eine Zerteilung und in ihren Unterabteilungen eine Einteilung und kann daher zur Erläuterung des Gesagten dienen; wenn man auch sonst manches gegen sie einwenden könnte, namentlich in sofern, als die drei Unterabteilungen des zweiten Teils nicht wohl als koordiniert angesehen werden können, denn das Verhältnis des Menschen zur Zukunft gehört einer andern Kategorie an, als sein Glück und sein Unglück. Glück und Unglück sind die entgegengesetzten Arten des Schicksals; aber die Aussicht in die Zukunft kann nicht wohl als eine Art des Schicksals angesehen werden. Der Aussicht in die Zukunft wäre vielmehr der Rückblick in die Vergangenheit und die Aufnahme der Gegenwart koordiniert.

Ein instruktives Beispiel von einer Disposition, die in ihren Hauptteilen eine Einteilung und in ihren Unterabteilungen eine Zerteilung ist, bietet die erste Ode des Horaz im ersten Buche dar, und wir wollen sie daher genauer analysieren. Die Ode wird wohl mit Recht für eine Dedikation an Mäcenas gehalten, dem er damit einen Teil seiner Gedichte, etwa das erste Buch seiner Oden, überreicht. Der kurze Inhalt des Gedichts lässt sich etwa so bestimmen: „Mein edler Gönner! Es hat jeder Mensch seine Lieblingsbeschäftigung, in der er seine Ehre und seine Freude findet; die meinige ist die Liederdichtung, und ich würde mich hochbeglückt finden, wenn du mich für würdig erklären möchtest, unter die lyrischen Dichter gezählt zu werden.“ Was nun die Disposition des Gedichts betrifft, so besteht sie ausser der Anrede und dem Schluss aus einer Einteilung. Der Hauptkörper der Ode führt nämlich den Gedanken aus, dass jeder Stand seine Liebhabereien habe, und die Aufzählung der verschiedenen Arten von Liebhabereien nach den verschiedenen Arten von Ständen besteht eben aus einer Einteilung. Sie enthält aber folgende Teile:

a) Es giebt solche Menschen, die ihr höchstes Glück darin setzen, dass sie in den olympischen Spielen den Siegespreis davon tragen.

b) Andere streben mit aller Kraft danach, die höchsten Ehrenstellen im Staate zu erringen.

c) Noch andere erfreut nichts so sehr, als wenn sie grosse Ländereien in Libyen besitzen und mit dem Getreide, das diese abwerfen, ihre Scheuern anfüllen.

d) Der einfache Landmann findet sein höchstes Genüge

darin, sein vom Vater geerbtes Gütchen zu beackern, und würde auch durch die glänzendsten Aussichten nicht bestimmt werden können, das Meer zu befahren.

e) Der Kaufmann, der die Meere befährt, geht in seinem gefahrvollen Berufe ganz auf, und wenn er auch einmal in solchen Momenten, wo er auf dem Meere von Stürmen befallen ist, vorübergehend das ruhige Leben in seinem Städtchen lobt, so kann er es doch daselbst nicht aushalten, sondern stellt sofort die vom Sturme zerschellten Schiffe wieder her und beginnt von neuem seine Fahrten.

f) Mancher lebt in seinem sinnlichen Vergnügen und verbringt den besten Teil seines Lebens hinter dem Weinkruge.

g) Den Krieger ergötzt über alles das Kriegslager und das Geschmetter der Trompeten und der Zinken während des Kriegsgetümmels.

h) Der Jäger liebt die Jagd am meisten und vergisst darüber Ruhe und Bequemlichkeit und die süssesten Lebensstunden.

i) Aber mein Glück und meinen höchsten Ruhm finde ich in der Ausübung der lyrischen Poesie.

Man sieht hieraus, dass die Teilung der Ode in neun Teile auf einer Einteilung beruht. Der Gattungsbegriff dieser Einteilung besteht in den Liebhabereien der Menschen, und die Teile der Einteilung sind die verschiedenen Arten von Liebhabereien.

Betrachtet man aber wieder diese neun Glieder der Einteilung, so findet man, dass fast jedes aus einer Zerteilung besteht. Wir wollen dieses wenigstens für einige derselben nachweisen. Das erste Glied lautet in dem Gedichte wörtlich so: „Es giebt Menschen, die es entzückt, wenn sie auf dem Rennwagen den Staub Olympias sammeln, und die sich bis zu den Göttern, den Herren der Welten, emporgehoben fühlen, wenn sie mit glühenden Rädern das Ziel umlenkt und die Siegespalme errungen haben.“ Es liegt in diesem Satze eine ganze Geschichte, die in bestimmte Abschnitte zerfällt und daher der Kategorie der partitio angehört. Wir sehen die Kämpfer in den olympischen Spielen gleichsam mit sichtlichen Augen vor uns, wie sie auf ihrem Wagen mit ungestümer Hast nach dem Ziele eilen, so dass der Staub der Rennbahn heftig aufgeregt wird und in Wolken auf den Wagen herab fällt, und dass die Räder wegen der übergrossen Geschwindigkeit der Bewegung erglühen; wir sehen es ferner, wie sie das

Ziel mit Geschicklichkeit umlenken; wie sie den Siegespreis erhalten und sich durch diese Ehre zu den Göttern erhoben fühlen. Die Abschnitte, in die dieses Geschichtchen zerteilt wird, sind also: die Ausfahrt, die Heftigkeit der Bewegung des Wagens, das Aufwirbeln des Staubes und das Erglühen der Räder, die Umlenkung des Ziels, die Erwerbung des Kampfpreises, das Entzücken des Siegers. So sind auch die anderen Einteilungsglieder dieser Ode meist kleine hübsche Gemälde, die ihre besondere Partition haben, wie der aufmerksame Leser finden wird. Nur noch eins derselben erlauben wir uns näher zu analysieren, da es zu den schönsten gehört. Es ist in dem fünften Einteilungsgliede enthalten und umfasst bei Horaz vier Verse (15—18), die in deutscher Uebersetzung so lauten: „So lange der Kaufmann sich vor dem Africus fürchtet, der mit den Fluten des ikarischen Meeres kämpft, da rühmt er wohl die Ruhe und die Gefilde seines Städtchens; doch eilig bessert er die zerschellten Schiffe wieder aus, da er nicht gelernt hat, sich mit einem mässigen Auskommen zufrieden zu geben.“ Die ausserordentliche Präcision, deren sich Horaz in seinen Oden befleissigt, lässt uns oft die reichen Momente übersehen, die in seinen Erzählungen liegen; gewiss ist es schon manchem mit der vorliegenden kleinen Erzählung so ergangen. Es sind aber darin nicht weniger als acht Abschnitte enthalten, die durch Partition eines Zeitereignisses entstanden sind, nämlich: a) ein Kaufmann befindet sich während einer seiner Handelsreisen auf dem ikarischen Meere; b) er wird daselbst von einem heftigen Sturme befallen, der die Meereswogen im Innersten aufregt; c) der Sturm zerschellt seine Schiffe; d) in seiner Not preist er diejenigen glücklich, die auf dem Festlande ein gefahrloses Leben führen und sich mit dem Ackerbau beschäftigen; e) er rettet sein Leben und kehrt auf den beschädigten Schiffen in seine Heimat zurück und fände so Gelegenheit, das gepriesene Glück zu geniessen; f) aber er kann es in diesem Zustande nicht aushalten, da er mit einem mässigen Auskommen nicht zufrieden ist; g) er bessert daher die zerstossenen Schiffe wieder aus und h) wagt sich aufs neue auf das gefahrvolle Element hinaus. Aehnliche Bemerkungen gelten von den übrigen Einteilungsgliedern, die ebenfalls Zerteilungen sind; doch übergehen wir sie hier und bemerken nur noch, dass manche derselben solche Zerteilungen sind, in denen selbst wieder als zweite

Unterabteilungen gewisse Einteilungen entweder deutlich hervortreten oder doch wenigstens angedeutet sind.

Es wurde oben bemerkt, dass in vielen Dispositionen die Zerteilung und die Einteilung einander nicht so äusserlich gegenübertreten, dass die eine die Hauptteile und die andere die Unterabteilungen der Hauptteile bestimmt; sondern dass, während sich die Disposition nach dem einen dieser Teilungsprincipien vollführt, in den sich bildenden Teilen wie von selbst auch das andere Princip sich realisiert. Ich verweise in dieser Beziehung auf die neunte Satire des ersten Buchs der Horazischen Satiren — ein Meisterwerk erster Grösse nicht blos durch den feinen Humor, der sich bis in die kleinsten Adern des Gedichts ergiesst; auch nicht blos durch die scharfe und vollständige Charakteristik jener Art von Leuten, die ihr bisschen Talent und Bildung selbstsüchtig auszubeuten suchen und sich mit unverschämter Zudringlichkeit und selbst mit Anwendung der moralisch verwerflichsten Mittel an die Mächtigen und Einflussreichen herandrängen; sondern vor allem durch die treffliche Disposition, die ihm eine bewundernswürdige Klarheit und Abrundung erteilt. Diese Disposition ist eine Partition, die aber so gehalten ist, dass aus ihr fort und fort gleichsam mit organischer Notwendigkeit Divisionen hervorgehen. Eine Partition ist die allgemeine Disposition der Satire deshalb, weil in ihr ein Gespräch zwischen Horaz und einem zudringlichen Menschen erzählt wird, welches wir von Punkt zu Punkt verfolgen; die Momente des Gesprächs schliessen sich sogar an die Abschnitte des Weges an, den die sich Unterredenden während des Gesprächs in Rom durchlaufen. Aber während des Gesprächs erscheinen Horaz und der Schwätzer in so verschiedenartigen Situationen, dass wir gleichsam eine Galerie von verschiedenartigen Gemälden erhalten, die alle darin einander gleichen, dass der Schwätzer den Horaz für sich gewinnen, Horaz aber ihn los werden will, die sich aber sonst aufs bestimmteste von einander unterscheiden und sich als Arten von einander ausschliessen.

Buchdruckerei von Gustav Lange (Paul Lange) in Berlin, Friedrichstrasse 103.

~~DEC 2 940~~

Educ 2603.1
Die padagogische Hochschule /
Widener Library 005794210
3 2044 079 742 920